

Mandy Schiefner-Rohs
Carina Heymann
Isabel Neto Carvalho
(Hrsg.)

Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken

„Ein-Blicke" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität

klinkhardt

Schiefner-Rohs / Heymann / Neto Carvalho

Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken

Mandy Schiefner-Rohs
Carina Heymann
Isabel Neto Carvalho
(Hrsg.)

Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken

„Ein-Blicke“ in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbronn • 2023

k

Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau unterstützt.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.i. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Coverabbildung: © Denniro, iStockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6020-8 digital doi.org/10.35468/6020

ISBN 978-3-7815-2578-8 print

Inhaltsverzeichnis

Mandy Schiefner-Rohs, Isabel Neto Carvalho und Carina Heymann

Editorial – Ein-Blicke in die Schule. Perspektiven auf Videographie und Ethnographie pädagogischer Praktiken und Medien

Die Idee zu diesem Sammelband, der Beiträge zusammenführen soll, die transformierte schulische (Medien-)Praktiken qualitativ-empirisch in den Blick nehmen, entstand bereits zu Beginn des Jahres 2020. Kurz darauf führte uns allerdings die Corona-Pandemie deutlicher denn je vor Augen, dass Schule (und Unterricht) in einer Kultur der Digitalität ohne diese Verwobenheit in und mit digitalen Medien kaum mehr gedacht werden kann. Denn in den letzten zwei Jahren war Schule stärker als zuvor aufgefordert, auch Unterrichtsofferten außerhalb von Schulräumen und außerhalb der Unterrichtszeit zu machen, da zwar in den Hochphasen der Pandemie die Schulgebäude geschlossen, die Schulpflicht aber aufrechterhalten wurde (KMK, 2020a, b) und danach an vielen Stellen mit unterschiedlichen bildungspolitischen Programmen „aufgeholt" werden sollte.
Schnell wurden daher von vielen schulischen Akteuren Möglichkeiten digitaler Kommunikations- und Austauschformate diskutiert und ausprobiert. Das Lernen in der „Zuhause-Schule"[1] führte damit zu neuen Herausforderungen auf Seiten

1 Im Begriff der „Zuhause-Schule" grenzen wir uns bewusst von den v.a. in journalistischen Beiträgen verwendeten Begriffen „Homeschooling" sowie „Fernunterricht" ab, da diese u.E. aus (hoch)schultheoretischer Perspektive (ungewollt) auf andere Konzepte verweisen. Der Begriff „Zuhause-Schule" wurde von Akteuren verwendet, die von uns beobachtet wurden und war so treffend, dass wir nach ihm unser Teilprojekt benannten. Als Teilprojekt unseres Forschungsprojektes EduGraphie, auf den dieser Band zurückgeht, fokussiert das Projekt „Zuhause-Schule" (Projektbeginn: 04/2020) medienbasierte Schulpraktiken in der Familie und war so unser Zugang, mit den Herausforderungen der Schulschließungen auch in der empirischen Bildungsforschung umzugehen. Denn wir vermuteten, dass durch die Schulschließungen mediale Praktiken aus der Schule massiv in die Familien hineinragen und so auch zu Veränderungen des Alltags führen, da Schüler*innen im Unterricht aus der Ferne (medialgestützte) Aufgaben bearbeiten. Das Phänomen der „Zuhause-Schule" verstehen wir schultheoretisch als Phänomen der Modernisierung, in der vor allem die Grenzen zwischen Schule und außerschulischen Feldern wie Familien und Freundeskreis neu geordnet werden. Um diese Neuordnung zuverlässig zu beforschen, untersuchen wir während der Schulschließungen im Rahmen der Covid-19-Ausbreitung in den Schuljahren 2020/2021 ethnographisch, *wie* diese Praktiken aus der Schule auf der anderen Seite des Bildschirms, also im Zuhause der Familie umgesetzt werden. Dazu beobachten wir das alltägliche schulbezogene Handeln der Kinder und Jugendlichen und führen Interviews mit den Eltern und ihren Kindern. Wir erhofften uns dadurch, aktuelle und verbreitete Praktiken von Schule im Familienalltag analysieren zu können und so lichte, aber auch schattige Seiten dieser Form und schulischer Entgrenzung aufdecken zu können (vgl. u.a. Neto Carvalho, Troxler, Schiefner-Rohs & Kolbe, im Erscheinen).

https://doi.org/10.35468/6020-01

der Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen, aber auch zu Chancen: Nach der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen zeigt sich, dass diese Phase beobachtbare Auswirkungen auf die Entwicklung vieler Schulen und deren Unterrichtsgestaltung hat. Was für die medienpädagogisch orientierte Schulforschung seit längerer Zeit im empirischen Fokus lag, nämlich die Frage danach, wie sich Schule und Unterricht unter Einbezug vor allem digitaler Medien verändern, erfasste nun weite Teile von Schule und führte zu zahlreichen Forschungsprojekten (u. a. Fickermann & Edelstein, 2021).

Gleichzeitig zeigte sich, dass diese (möglichen) Veränderungen von Schule und Unterricht forschungsseitig bisher nur unzureichend in den Blick genommen wurden und werden. So waren zum einen (schul-)pädagogische Forschungsperspektiven bis zur Corona-Pandemie erstaunlich ‚mediendarm'. Zum anderen waren und sind qualitativ-rekonstruktive Perspektiven, die in den Blick nehmen, wie genau veränderte schulische Praktiken entstehen oder wie pädagogische Praktiken der „Zuhause-Schule" innerhalb von Familie aussehen, rar (Ausnahmen: Neto Carvalho, Troxler & Schiefner-Rohs, 2022). Dies spiegelt auch die bisherige Forschungslage zu digitalen Medien und deren Veränderung des Schul- und/oder Unterrichtsalltags. Denn trotz der Existenz verschiedener medien- und aktuell auch schulpädagogischer Studien zu digitalen Medien in Schulen (vgl. u. a. Lorenz et al., 2017; McElvany et al., 2018; Fickermann & Edelstein, 2021; Lorenz et al., 2022) ist immer noch erstaunlich unzureichend geklärt, wie sich Unterricht fassen lässt oder transformiert wird und welche Praktiken sich im Zusammenspiel mit digitaler Technologie in Schule und Unterricht (weiter-)entwickeln (Ausnahme auch hier: Kuttner et al., i. E.; Wolf & Thiersch, 2021; Herrle, Hoffmann & Proske, 2022). Ein Grund dafür ist sicherlich der bisherige eher enge Fokus des methodischen Zugriffs auf das Feld, welcher sich zumeist auf (standardisierte) Befragungen von Schüler*innen, Eltern und/oder Lehrpersonen fokussiert (vgl. Schiefner-Rohs, 2020). Im Zentrum stehen in dieser Form von Datenerhebung meist Fragen nach der Nutzung, dem Vorhandensein oder nach der Neuigkeit von digitalen Medien in Schule und Unterricht, was dann als Indikatoren für ein Ge-/oder Misslingen der Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht gedeutet wird. Dabei bewegt man sich forschungsmetho(dolog)isch allerdings meist nur an der „Oberfläche des Abfragbaren" (Hitzler, 1997, S. 64). Mit einem solchen methodischen Zugriff lassen sich so vor allem Situationen im Unterrichtsalltag als Interaktions- oder Sprachgeschehen nur schwer untersuchen, verengen diese Instrumente doch den Blick auf Aussagen und Meinungen von Befragten.

Zunehmend zum Einsatz kommen daher im Feld von Schule und Unterricht, insbesondere zur Erfassung von unterrichtlichem Interaktionsgeschehen, Aufzeichnungsverfahren wie Videographien von Unterricht. Ziel dieser bild- und tongebender Verfahren ist die möglichst valide und zuverlässige Erfassung von Unterrichtsgeschehen (vgl. Janik, Seidel & Najvar, 2009; Pauli & Reusser, 2006; Seidel & Thiel,

https://doi.org/10.35468/6020-01

2017). Durch die Aufzeichnung von Unterricht „konserviere" man Situationen des Feldes, so die Motivationslage vieler Schulpädagog*innen, Videos zu nutzen. Zudem ist die technische Aufzeichnung immer einfacher und natürlicher geworden, sodass Videoaufnahmen heute kaum noch technische Kompetenzen benötigen; mit der Mediendurchdringung des Alltags haben die meisten auch schon eine mobile Videokamera dabei. Allerdings wird bei den genannten Verfahren meist (zu) wenig darüber reflektiert, dass Videographien (genau wie andere Erhebungsformen) nur einen Ausschnitt sozialer Welt darstellen. Zudem ist der Blick durch die Kamera immer ein subjektives Selektionsgeschehen durch Forschende und kann daher keine objektive Aufzeichnung der Situation darstellen.

Qualitativ angelegte Verfahren der Unterrichtsbeobachtung in Anlehnung an anthropologisch-ethnographische Traditionen (vgl. Demuth, 2020; Dinkelaker & Herrle, 2009; Mohn & Amann, 2006; Rauin, Herrle & Engartner, 2016; Reh et al., 2015; Wulf et al., 2007) reflektieren daher viel stärker diesen Umstand und Varianten des Umgangs mit Selektivität, die der Komplexität des Unterrichtsgeschehens Rechnung tragen (vgl. Dinkelaker, 2018; Erickson, 2006; Jewitt, 2012; Rumpf, 1972; Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013), können aber auch, so unsere Annahme, in Hinblick auf digitalisierungsbezogene Perspektiven sowohl im methodischen Zugriff als auch im Forschungsfeld erweitert werden. Denn aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen hin zu einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) benötigen auch veränderte Forschungsperspektiven bzw. method(olog)ische Zugriffe auf Schule und Unterricht.

So werden unter einer sich abzeichnenden postdigitalen Perspektive (vgl. Jandrić et al., 2018; Fawns, 2019; Knox, 2019) digitale Medien im schulischen Alltag durch ihre Omnipräsenz sowie die Verwobenheit mit unserem Alltag zunehmend ‚unsichtbar'. Zugleich ist Unterricht viel stärker auch beeinflusst von algorithmischen Strukturen (z. B. des LMS oder der Apps, die zunehmend im Unterricht genutzt werden). Damit wird es notwendig, Schule und Unterricht stärker als bisher unter praxistheoretischen Perspektiven durchgeführte Feldbeobachtungen im ethnographischem und videographischem Stil zu rahmen, die es damit ermöglichen, pädagogische Praktiken (nicht nur) des Medienhandelns in situ und in actu zu erfassen. Wie dies nun geschehen kann, welche unterschiedlichen methodischen Zugriffe auf das Feld möglich sind und wie sich Unterricht und Schule unter Perspektive von Digitalität zeigen, dem möchte der vorliegende Sammelband nachgehen und damit zur Reflexion über Schule und Digitalität sowie deren method(olog)ische Erfassung einladen.

Der Sammelband vereint hierbei die unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven, die für einen solchen Zugriff auf das aktuell entstehende Feld der medialen Praktiken in der Schule in einer „Kultur der Digitalität" notwendig werden und gibt so (im wahrsten Sinne des Wortes auch) „**Ein-Blicke**" in unterschiedliche Forschungsprojekte: Einige Autor*innen des Sammelbandes

https://doi.org/10.35468/6020-01

adressieren dabei genuin das Zusammenspiel von Schule/Unterricht und Digitalität, andere widmen sich eher method(olog)ischen Fragestellungen im Feld oder setzen den Schwerpunkt auf Transformationen in Schule und Unterricht, wie z. B. veränderte Ordnungsbildungen oder Leistungsbewertungen.
Die Besonderheiten des vorliegenden Bandes liegen darin, dass systematisch beschrieben wird, wie zum einen Perspektiven der Ethno- und Videographie für die Erforschung von schulischen Transformationsprozessen nutzbar gemacht werden können und zum anderen wie das Thema Medienpraktiken und Schule so verbunden werden kann. Damit adressiert das Buch sowohl auf der phänomenologischen als auch der empirischen Ebene Forschungsperspektiven und vereint im Zugriff auch medienpädagogische mit der schulpädagogischen Forschungsperspektive auf Schule und Unterricht.
Hintergrund des Sammelbandes ist unser Projekt „EduGraphie – kontextsensitive Videographie zur Erfassung digitaler Transformationsprozesse in Schule und Unterricht.[2]" Hier untersuchen wir in ethnographischem Stil pädagogische Praktiken des Medienhandelns von Lehrer*innen in situ und in actu und nutzen dafür auch neue Formen von Datenerhebungen mittels (mobiler) Videokamera, 360-Grad-Kamera, Kameraroboter, Eye-Tracking-Brille oder – ganz traditionell – Block und Stift. Ziel ist es, mit den erhobenen Daten alltägliche mediale Praktiken von Lehrer*innen zu rekonstruieren und damit empirische Aussagen zu Transformationsprozessen von Schule und Unterricht treffen zu können. Zudem steht im Projekt nicht nur die Erhebung selbst, sondern auch das method(olog)ische Nachdenken über Forschen unter Bedingungen zunehmender Digitalisierung im Zentrum des Erkenntnisinteresses – und zu diesem Schwerpunkt zählt auch die vorliegende Publikation, die Beiträge von Kolleg*innen versammelt und miteinander in den Diskurs bringt, die sich in dem Spannungsfeld *verändernde pädagogische Praktiken durch Digitalisierung* sowie *dessen methodischer Erfassung* bewegen.
Den Auftakt in den Sammelband bilden Artikel, die sich vor allem methodologischen und methodischen Perspektiven widmen, die notwendig sind, Schule und Unterricht in der Digitalität empirisch in den Blick zu nehmen.

Method(olog)Ische Perspektiven auf pädagogische Praktiken und Medien in Schule und Unterricht

Möchte man Veränderungen im Schulalltag und Unterricht beobachtend erschließen, besteht die erste Herausforderung darin, im wahrsten Sinne des Wortes ‚die Situation zu klären'. Ausgehend von von den beobachteten Irritationen beobachteten Irritationen zwischen Persistenz und Wandel der pädagogischen Interaktion und Ordnung im Unterricht durch digitale Medien rückt daher **Eike Wolf**

2 Weitere Informationen zum Forschungsprojekt EduGraphie: https://sowi.rptu.de/?id=3967

https://doi.org/10.35468/6020-01

(Osnabrück) in seinem Beitrag *Pädagogische Situationen* theoretische und methodologische Überlegungen zur Situation als Einheit erziehungswissenschaftlicher Forschung in den Fokus. Kernbefund seines Beitrages ist es, „dass die schulisch institutionalisierte, unterrichtliche Praxis durch die Einführung digitaler Medien irritiert wird, was zu einer Rekombination der diesem spezifischen sozialen Handeln eigenen Komplexität und Kontingenz" führe und damit auch bestimmte Affordanzen von digitalen Medien offenlegen würde. In dem Beitrag wird ausgehend von diesen Befunden das forschungsmethod(olog)ische Problem der Selektion des Materials adressiert, das zum einen der Komplexität im Feld gerecht wird und zum anderen darüber hinaus die Relationen zwischen Medien, Akteur*innen und Praktiken pädagogischer Sozialität aufnimmt. Hierzu wird von Eike Wolf der Begriff und das Konzept der *Situation* aus soziologischer Perspektive als Kontinuum von Handlungs-, Interaktions- und Objektebene erschlossen und für die qualitative Forschung anschlussfähig gemacht. Sein Ansatz „zielt in der Verschränkung teilnehmender Beobachtungen, foto- und vor allem audiographischer Daten sowie in Interviews und Gruppendiskussionen erhobener Deutungen und Orientierungen der Akteur*innen auf die sinnverstehende Rekonstruktion typischer Situationen des digitalisierten Unterrichts" und macht darüber hinaus den Versuch, praxis- und strukturtheoretisch orientierte Forschungsprogramme miteinander zu verbinden.

Die Situation und die Selektion von Material nehmen auch **Theresa Vollmer und Frederike Brandt** (Berlin) in ihrem Beitrag *Soziologische Videographie* in den Blick. Sie fragen u. a. danach, wie die Untersuchung von sozialen Phänomenen, in denen die leibkörperliche, sinnliche, materielle und mediale Ebene kommunikativen Handelns von herausragender Relevanz ist, methodologisch und methodisch gegenstandsangemessen erfasst werden können. Ausgehend von pädagogischen Situationen, die nicht unbedingt an und in Schule stattfinden (Lehrsituationen argentinischen Tangos und klassischer Streichensembles) aber auch Unterricht in den Blick nehmen, verdeutlichen sie Fokusformen und Sampling in der Analyse kommunikativen Handelns, welche auch für schulische Erhebungssettings anschlussfähig sind, sind doch Medienpraktiken stets auch mit besonderen Formen von Körperlichkeit verbunden (z. B. die Eingabe durch Tastaturen oder das Interagieren über Bildschirme). Durch die von ihnen vorgestellte fokussierte Ethnographie wird so das *in situ* stärker als bisher in den Fokus gerückt. Sie kommen zum Schluss, „dass die soziologische Videographie durch ihre explorative Vorgehensweise die Möglichkeit [biete, MSR et al.] komplexe und vielschichtige Handlungen differenziert analysieren und verstehen zu können. Dabei erlaubt die fokussierte Ethnographie einen flexiblen, reflexiven und ‚methodenopportunen' Umgang mit (überraschenden) Neuentdeckungen, sodass eine größtmögliche Nähe zum Forschungsgegenstand hergestellt werden kann". Damit zeigen beide Autorinnen, welchen Beitrag die fokussierte Ethnographie als Methode in der praxeologischen Erforschung von Schulwirklichkeit leisten kann.

https://doi.org/10.35468/6020-01

Eine ebenso praxistheoretische Perspektive adressiert **Tobias Röhl** (Zürich) in seinem Beitrag *Doing Media. Zum Verhältnis von Materialität und Medialität* unter Bezugnahme der Diskussion um Materialität und Medialität (nicht nur) im schulischen Unterricht. In Bezug auf ein ‚doing media' wird am Beispiel einer ethnografischen Forschungsarbeit zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht das Potenzial einer so gewählten Perspektive auf Unterricht und Medien dargelegt, welche vor allem die Transformation der Dinge im praktischen Gebrauch in den Blick nimmt. Er fragt u. a. danach, was eine praxistheoretische Perspektive nun für die Beschäftigung mit (schulischen) Medien leisten kann und führt mit dem Rekurs auf das wichtige Spannungsfeld zwischen Medialität und Materialität aus, dass die „symbolische Dimension der Dinge und Medien des Schulunterrichts weiterhin wichtig und relevant" ist, aber gleichzeitig auch nach der Materialität der Dinge gefragt werden muss – es gilt also, Materialität und Medialität zueinander ins Verhältnis zu setzen. Der Beitrag ist so ein Plädoyer für eine sozio-materielle Bildungsmedienforschung, die der materiellen wie medialen Dimension Aufmerksamkeit schenkt und damit sowohl die medien- wie auch schulpädagogische Diskussion um digitale Medien in der Schule bereichern kann.

Patrick Bettinger (Heidelberg) untersucht in seinem Beitrag *Sozio-Medialität in der ethnographischen Forschung. Skizze eines medienpädagogischen Zugangs*, „wie sich Medien – hier verstanden als besonderer Typus von dinglichen Artefakten – in ethnografische Untersuchungen einbeziehen lassen, ohne diese dabei lediglich oberflächlich zu berücksichtigen und damit Gefahr zu laufen, der Komplexität medienkultureller Phänomene nicht gerecht zu werden". Er grenzt damit ‚Medienpraktiken' von einem instrumentalistischen und passiv neutralen Medienverständnis ab und rekurriert auf ein breit angelegtes Konzept von Medialität, „welches insbesondere die Performativität sowie die Materialität in den Mittelpunkt rückt." Anhand exemplarischer Ausschnitte aus einem Forschungsprojekt rund um Makerspaces skizziert er, wie durch diese Form ethnografischer Forschung und den Anschluss an eine subjektivierungstheoretisch informierte Ethnografie Ein-Blicke in medienpädagogisch relevante Prozesse möglich werden.

Claudia Kuttner (Leipzig) präsentiert und reflektiert in ihrem Beitrag *Fotografien als Zugang zu medialen Praktiken im Unterricht* – einen methodischen Zugang, der sich weniger der Situation oder dem methodischen Zugriff widmet, sondern die Akteure in den Blick nimmt. Ihr methodisches Vorgehen scheint geeignet zu sein, Teilnehmende im Feld Schule stärker als bisher am Forschungsprozess partizipieren zu lassen, was zugleich neue Perspektiven hinsichtlich medialer Praktiken im Unterricht eröffnet. Ausgehend von den Problemen der ethnographischen Forschung, das *Sehen* mit dem *Erkennen* zu verwechseln und vorschnell zu interpretieren, sowie der offenen Frage nach Selektion und Perspektive auf den Forschungsgegenstand, plädiert der Beitrag dafür, insbesondere in von Medien

https://doi.org/10.35468/6020-01

durchdrungenen Situationen viel stärker als bisher durch informelle Gespräche auch sog. „Insider Wissen" einzuholen und Schüler*innen stärker als bisher nicht nur klassisch im Sinne der Praxistheorie als Teilnehmende an sozialen Praktiken bzw. als Träger kollektiv geteilter Wissensordnungen in den Blick zu nehmen, sondern diese aktiv zu beteiligen. Ausgehend vom Problem dessen, was man eigentlich in ethnographischen Praktiken *nicht* sieht, wird Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, sich durch Beschreiben und Diskutieren von Bildmaterial aus verschiedenen schulischen Beobachtungssituationen sowie dem Erstellen eigenen Bildmaterials sich an Forschung aktiv zu beteiligen. Expliziert werden so Artikulationen persönlicher wie kollektiver Erfahrungen, die im Zusammenhang des Vollzugs der Praktiken mit Artefakten den Blick für Transformationen von Schule schärfen können. Zudem liefert der Artikel auch einen Beitrag zur Diskussion um partizipative Forschung (vgl. von Unger, 2014).

Aktuelle Pädagogische Praktiken in und mit Medien in Schule und Unterricht

Ausgehend von diesen Artikeln mit stärker methodologischen bzw. methodischen Perspektivierungen widmen sich die weiteren Artikel im Band der Untersuchung konkreten Transformationsprozessen in und von Unterricht. In den Blick genommen werden so beispielsweise die darin stattfindende Wissensproduktion, der Umgang mit Leistung, die Veränderungen von Unterricht durch pädagogische Laien oder die durch digitale Medien stattfindenden Veränderungen der Unterrichtsvorbereitung.

Johanna Leicht (Halle-Wittenberg) fragt in ihrem Beitrag *Wissensproduktion. Einblicke in den unterrichtlichen Mediengebrauch zwischen Verflüssigung und Verfestigung von geteilten Wissensfiktionen* auf einer praxistheoretischen Grundlage nach der epistemischen Funktion dessen, was durch den Mediengebrauch im Unterricht für die unterrichtliche Wissensproduktion sichtbar wird. Sie fokussiert dabei im Spannungsfeld von Materialität und Medialität vor allem auf den situativen Gebrauch von Dingen im Unterricht. Zusätzlich geht sie der Frage nach, „wie sich diese Prozesse videographisch erforschen lassen und wie sich dabei die spezifische Materialität der Erhebungskonstellation in den hervorgebrachten empirischen Forschungsgegenstand einschreibt." Johanna Leicht kommt zu dem Ergebnis, dass sich in Bezug auf die beiden Schwerpunkte eine materielle Transfiguration und artifizielle Verflachung festhalten lässt, die Wissen bzw. Erkenntnis vergegenständlicht und weitere Aushandlungspraktiken ermöglicht. Dabei macht der Artikel auch die zugrundeliegenden praxistheoretischen Perspektiven der Videographie als Erhebungstechnik insbesondere in Situationen mit digitalen Medien deutlich und reflektiert zeitgleich auch die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion in ihrer zugrundeliegenden Medialität.

https://doi.org/10.35468/6020-01

Der Beitrag von **Juliane Spiegler, Matthias Herrle, Markus Hoffmann und Matthias Proske** (Wuppertal und Köln) blickt unter dem Titel *Produktion von Leistung im digital-gestützten Unterricht* vor dem Hintergrund eines praxistheoretischen Verständnisses von Leistung auf dessen Hervorbringung im Unterricht. Anhand videographischer Daten zum Geschehen in Tabletklassen untersuchte die Forscher*innengruppe, „ob und in welcher Weise sich die Möglichkeiten der sozialen Konstruktion von Leistung im digital gestützten Unterricht verändern“. Herausgestellt wird dabei vor allem die Relevanz sozio-medialer Praktiken in der pädagogischen Ordnungsbildung, bevor verschiedene Varianten von Praktiken der potentiellen Leistungsverschiebung im digital gestützten Unterricht auf der Grundlage videographierten Unterrichts aus dem TabU Projekt vorgestellt und rekonstruiert werden. Die Forscher*innen kommen zum Schluss, dass der Einzug digitaler Medien in den Unterrichtsalltag und die veränderte Materialität der digitalen Wissensprodukte neue Möglichkeiten der lehrer*innen- und schüler*innenseitigen Leistungskonstruktion bieten (z. B. neue Formen der Erarbeitung und der Sichtbarmachung von Ergebnissen durch das Tablet), aber auch neue Herausforderungen sowie Forschungsdesiderate, z. B. hinsichtlich subjektivierender Effekte sichtbar machen.

Till-Sebastian Idel und Gunther Graßhoff (Oldenburg und Hildesheim) stellen in ihrem Artikel *(Un)Doing School jenseits des Unterrichts. Ethnographische Annäherungen an Praktiken „pädagogischer Laien“* den Teil von Schule und Unterricht in den Fokus, der von nicht-pädagogischem Personal angeboten wird. Damit weiten sie mit Bezug zur Lernkulturtheorie den Blick auf das, was allgemeinhin als Unterricht bezeichnet wird. Methodisch fruchtbar machen sie dabei ein Element, welches auch unter Perspektive von Postdigitalität immer wieder stark gemacht wird: das Element der Störung oder des Unterbrechens. Denn auch digitale Geräte stellen eher stille Beziehungen her, die im Gebrauch opak und intransparent sind (u. a. Schiefner-Rohs & Neto Carvalho, i. d. B.; Bettinger, i. d. B.; Krämer, 2008, S. 28) und oft erst in Momenten der Störung oder des Zusammenbruchs (wieder) sichtbar werden (ebd.; aber auch Alirezabeigi et al., 2020). Idel und Graßhoff wiederum nutzen dieses Element der Störung, um daran zu zeigen, dass sich bei pädagogischen Laien sowohl eine Überfokussierung auf das Schulische beobachten lässt als auch dessen Negierung. Beide Modi können sich – ähnlich wie die Befunde von Wolf zu Persistenz und Wandel von Unterricht in diesem Band – überlagern und changieren.

Mandy Schiefner-Rohs und Isabel Neto Carvalho (Kaiserslautern) setzen sich schließlich in ihrem Beitrag *Unterricht(svorbereitung) als (medien-)kulturelle Krise. Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als Teil mediatisierter Lernkultur* mit medienbasierten pädagogischen Praktiken an der Grenze von Schule und Unterricht auseinander. Sie argumentieren aus einer praxis- und lernkulturtheoretischen Perspektive, dass durch die zunehmende Mediatisierung von Schule und Unterricht neue Relationen zwischen den an der Praktik Beteiligten hervorgehen,

https://doi.org/10.35468/6020-01

wobei auch digitale Medien (unabhängig von Ort und Zeit) als aktiv Mitwirkende von (unterrichtsbezogenen) Praktiken in den Forscher*innenblick geraten. Aus diesem Grund plädieren sie für eine „Erweiterung der Lernkulturtheorie um Aspekte der Konzeptionalisierung von Schule und Unterricht als in einer Kultur der Digitalität [sowie für] situationssensible ethnographische Erhebungssituationen". Dazu werfen sie mit ihrem empirischen Vorgehen exemplarisch Schlaglichter auf die Praxis der *Unterrichtsvorbereitung* und zeigen, dass digitale Medien nicht nur als Dinge in Gebrauch zu beobachten sind, sondern zu aktiven Mitwirkenden in einer Praktik werden, die Zeit und Raum überspannt. Demzufolge fassen die Autorinnen medienbasierte pädagogische Praktiken nicht nur als Zusammenspiel von aktiven Lehrpersonen, aktiven Schüler*innen und passiven digitalen Medien, sondern als miteinander *verwobene Lehrenden-Lernenden-Ding-Interaktion*.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend bietet der Band einen ersten Überblick über aktuelle Forschungsperspektiven in der schul- und medienpädagogischen Auseinandersetzung mit Unterricht in einer Kultur der Digitalität, wobei die unterschiedlichen Autor*innen, auch je nach disziplinärer Verortung, jeweils unterschiedliche Perspektivierungen vornehmen: Während manche der Beiträge sich der Erfassung von medienbezogenen pädagogischen Praktiken eher allgemein annähern und das Feld theoretisch (Bettinger; Wolf) oder methodisch (Vollmer/Brandt oder Kuttner) näher bestimmen, blicken andere mit bestimmten methodologischen Brillen auf das sich vollziehende Unterrichtsgeschehen mit Medien. Als besonders anschlussfähig hat sich in den hier versammelten Beiträgen die Praxistheorie sowie die Auseinandersetzung mit Medialität und Materialität erwiesen sowie der methodische Zugriff auf das Feld Schule und Unterricht mittels Videographie und Ethnographie. Dadurch erscheint es besonders gut möglich, zum einen als mehr oder weniger Teilnehmende im Feld zu beobachten, Artefakte zu sammeln und so Altes und Neues zu entdecken. Gleichzeitig ist es so aber zum anderen auch möglich, durch die Kamera-Aufzeichnung jeweils immer wieder Distanzierungsbewegung einzunehmen und Befremdung (Hirschauer & Ammann, 1997) zu erzeugen, die im Feld schulischen Unterrichts, „die entscheidende Herausforderung ethnographischer Forschung" (Breidenstein, 2010, S. 206) ist.
Darüber hinaus ermöglicht dieser methodische Zugriff aber auch, die Verwobenheit von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren in pädagogischen Praktiken stärker als bisher in den Blick zu nehmen. Damit lässt sich unserer Meinung nach die Aufmerksamkeit für die „schweigsamen Dinge des Sozialen" sowie die „leisen Daten" (Hirschauer, 2001, S. 429) erhöhen – gerade auch in Bezug auf pädagogische Situationen, wie beispielsweise Brandt und Vollmer ausführten. Die miteinander verwobene Lehrenden-Lernenden-Ding Interaktionen (vgl. Allert und Richter,

https://doi.org/10.35468/6020-01

2017) machen zudem vor allem in video- und ethnographischen Erhebungen deutlich, dass digitale Medien nicht neutral sind. Sie sind nicht bloße Hilfsmittel, die ihre Funktion durch ihre Nutzenden in der Praxis erhalten, sondern darin sind auch Logiken und Handlungsofferten eingeschrieben (in Programme und Algorithmen sogar im wörtlichen Sinne), die aktiv (und unvorhersehbar) in Praktiken mitwirken. Deutlich wird in den einzelnen Beiträgen aber auch die Schwierigkeit der Erfassung dieser Lehrenden-‚Lernenden'-Ding Interaktionen, wenn diese, u. a. durch die aktuellen Medienentwicklungen, zunehmend alltäglicher und unsichtbarer werden. Dazu dann Elemente der Störung oder des Unterbrechens stärker in den Blick zu nehmen und/oder Akteur*innen im Feld in die Auswertung mit einzubeziehen, erscheint aus dieser Perspektive ein lohnenswerter Ansatz für eine weitere Beschäftigung im Rahmen schulpädagogischer empirischer Erhebungen im Feld, will man professionelles Handeln und sein sich zunehmend von digitalen Medien durchzogenes Weltverhältnis verstehen. Damit umgeht man es zum einen, Artefakte als „Hilfsmittel" zu marginalisieren oder zum anderen als „gesellschaftsbestimmend" in den Vordergrund rücken (vgl. Belliger & Krieger, 2006). Hier erscheint es uns für die Zukunft zielführend, video- und ethnographische Perspektiven zu erweitern: zum einen hinsichtlich neuer Medienformen zur Erhebung (z. B. Eyetracking, siehe Neto Carvalho, Troxler & Schiefner Rohs, 2022), zum anderen aber auch hinsichtlich dessen, was in den Blick genommen wird: So wird es in Zukunft stärker auch notwendig sein, nicht nur die Situation im Klassenzimmer ethnographisch in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus ethnographische Methoden auch dazu zu nutzen, im wahrsten Sinne den Code (auch der genutzten digitalen Technologien) und damit auch die Bedingungen des Schule-Haltens mit digitalen Medien besser zu verstehen. Die sog. Code-Ethnographie (Rosa, 2020), eine Methode zur Untersuchung des Codes als soziotechnisches Artefakt unter Berücksichtigung der ihm innewohnenden sozialen, politischen und eben auch pädagogischen Implikationen, eröffnet dann das Feld für neue **Ein-Blicke** in Schule und Unterricht.
Ein letztes Wort zur geschlechtersensiblen Sprache: Wir haben uns dazu entschlossen, so wenig wie möglich in die Beiträge der jeweiligen Beiträge der Autor*innen einzugegriffen, sodass sich in diesem Herausgeber*innenband auch alle Formen des Umgangs mit gendersensibler Sprache finden und so den breiten Diskurs darüber auch im Schriftbild abbilden.

Literatur

Alirezabeigi, S., Masschelein, J. & Decuypere, M. (2020). Investigating digital doings through breakdowns: a sociomaterial ethnography of a Bring Your Own Device school. *Learning, Media and Technology, 45* (2), 193–207. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1727501

Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2017). Digitalität und Selbst: Einleitung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag.

https://doi.org/10.35468/6020-01

Belliger Krieger, A. & Krieger, D. (2006). *ANThologie: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–2015). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 103–212). Münster; New York: Waxmann

Demuth, C. (2020). Videoanalysen. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 751–771). Wiesbaden.

Dinkelaker, J. (2018). Selektion und Rekonstruktion. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), Handbuch Qualitative Videoanalyse (S. 153–165). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_9

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Wiesbaden. VS Verlag

Erickson, F. (2006). *Definition and Analysis of Data from Videotape Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fawns, T. (2019, April 01). Postdigital Education in Design and Practice. *Postdigital Science and Education, 1* (1), 132–145.

Herrle, M., Hoffmann, M. & Proske, M. (2022). Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur soziomedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* https://doi.org/10.1007/s11618-022-01099-8

Hirschauer, S. (2001). Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zur Methodologie der Beschreibung. *ZfS*, 30, 429–451.

Hirschauer, S. & Ammann, K. (Hrsg.). (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie.* Frankfurt, Main: Suhrkamp.

Hitzler, R. (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory, 50* (10), 893–899. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000

Janik, T.; Seidel, T. & Najvar, P. (2009). Introduction: On the Power of Video Studies in investigating Teaching and Learning. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (S. 7–19). Münster: Waxmann.

Jewitt, C. (2012). An Introduction to Using Video for Research. NCRM Working Paper. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf (7. April 2022)

KMK. (2020a). Rahmenkonzept für die Wiederaufnahme von Unterricht in Schulen. Beschluss der KMK vom 28.04.2020. Berlin: KMK.

KMK. (2020b). Corona-Pandemie. Rahmen für aktualisierte Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.07.2020). Berlin: KMK.

Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education, 1* (2), 357–370. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y

Krämer, S. (2008). *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt: Suhrkamp.

Kuttner, C. & Münte-Goussar, S. (2022). P*raxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Springer.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1

Lorenz, R., Bos, W., Endberg, M., Eickelmann, B., Grafe, S. & Vahrenhold, J. (2017). *Schule digital – der Länderindikator 2017*. Münster; New York: Waxmann.

Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B. & Endberg, M., (Hrsg.). (2022). *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*. Münster: Waxmann.

https://doi.org/10.35468/6020-01

McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W. & Holtappels, H. G. (2018). *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen.* Münster; New York: Waxmann.
Mohn, B. E. & Amann, K. (2006). *Lernkörper – Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*. Göttingen: IWF Wissen und Medien.
Neto Carvalho, I.; Troxler, C. & Schiefner-Rohs, M. (2022). Eye-Viewing als Verfahren der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Fokussierte Videographie mit Eye-Tracking am Beispiel der Erforschung von Praktiken des Medienhandelns in Schule und Unterricht. *Zeitschrift Qualitative Sozialforschung (ZQS*). [weitere Daten noch nicht bekannt]
Neto Carvalho, I.; Schiefner-Rohs, M. & Troxler, C. (2022). Fokussierte Videographie mit Eye-Tracking-Technologie am Beispiel der Erforschung von medienbezogenen Praktiken in Schule und Unterricht, ZQF, 23(2), 262–277. https://doi.org/10.3224/zqf.v23i2.09
Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (6), 774–798
Rauin, U.; Herrle, M. & Engartner, T. (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung.* Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
Reh, S.; Idel, T.-S.; Rabenstein, K. & Fritzsche, B. (2015). Ganztagsschulforschung als Transformationsforschung. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen* (S. 297–336). Wiesbaden: Springer.
Rosa, F. R. (2020). *Code Ethnography And The Materiality Of Power In Digital Communication Infrastructures*. Abstract for the EASST/4S 2020 open panel 'Digital Experiments in the Making: Methods, Tools, and Platforms in the Infrastructuring of STS', accessed 4 August 2022. https://stsinfrastructures.org/content/code-ethnography-and-materiality-power-digital-communication-infrastructures
Rumpf, H. (1972). *Scheinklarheiten – Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung*. Braunschweig: Westermann.
Schiefner-Rohs, M. (2020).Digitalisierung (in) der Lehrer*innenbildung – Problemaufriss und Forschungsperspektiven. *Bildung und Erziehung, 73* (2), 123–135.
Schiefner-Rohs, M. & Neto Carvalho (i. d. B.). Unterricht(svorbereitung) als (medien-)kulturelle Krise. Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als Teil mediatisierter Lernkultur. In M. Schiefner-Rohs; I. Neto Carvalho & C. Heymann (Hrsg.). *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken* (S. 155–172). Klinkhardt.
Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20* (1), 1–21. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6
Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität.* Berlin: Suhrkamp.
Tuma, R.; Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18732-7
von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
Wolf, E. & Thiersch, S. (2021). Optimierungsparadoxien: Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 42(Optimierung), 1–21. https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.07.X
Wulf, C.; Althans, B.; Blaschke, G.; Ferrin, N.; Göhlich, M.; Jörissen, B.; Mattig, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Schinkel, S.; Tervooren, A.; Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernkulturen im Umbruch*. Wiesbaden.

Autorinnen

Mandy Schiefner-Rohs, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Fachgebiet Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: (Hoch-)Schulentwicklung und Digitalisierung, Pädagogik unter Bedingungen von Digitalität, Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen, Ungleichheit und Differenz in pädagogischen Kontexten.

https://doi.org/10.35468/6020-01

Isabel Neto Carvalho, Dr. phil., Akademische Rätin an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Fachgebiet Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung; Schultheorie und Professionsforschung; Subjektivierung, Bildungsverläufe, Heterogenität; qualitative, rekonstruktive Forschungsmethoden; Ethnographie, Videographie und Eye-Viewing.

Carina Heymann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Fachgebiet Pädagogik. Forschungs-schwerpunkte: Digitale Medien im Alltag von Lehrer*innen, Agilität und Bildung: Innovation in Schul- und Unterrichtsentwicklung, Videographie in Schule & Lehrer*innenbildung.

https://doi.org/10.35468/6020-01

Method(olog)ische Perspektiven auf pädagogische Praktiken und Medien in Schule und Unterricht

Eike Wolf

Pädagogische Situationen
Theoretische und methodologische Überlegungen zur Situation als Einheit erziehungswissenschaftlicher Forschung

Der Beitrag widmet sich auf Grundlage einer forschungspraktischen Irritation der Bestimmung einer sinnvollen, theoretisch-methodologischen Erhebungseinheit bei der Erforschung digital mediatisierter pädagogischer Praxis. Es wird der Vorschlag gemacht, diese Einheit in Begriff und Konzept der Situation als Kontinuum von Handlungs-, Interaktions- und Objektebene zu sehen. Hierzu werden neben soziologischen Ansätzen insbesondere deren erziehungswissenschaftliche Adaptionen diskutiert. Auf Grundlage der Arbeiten Mollenhauers werden methodologische Fragen erörtert und mit einem Plädoyer für eine Verbindung von praxis- und strukturtheoretischen Ansätzen geschlossen.

Keywords: Soziale Situationen, Ethnografie, Objektive Hermeneutik, Pädagogisches Handeln, Digitale Mediatisierung

1 Hinführung

Der Anlass der folgenden Ausführungen ist eine forschungspraktische Irritation bei der ethnografischen Beobachtung digital mediatisierten schulischen Unterrichts[1], die wir an anderer Stelle (Thiersch & Wolf, 2022; Wolf & Thiersch, 2021) als eine ambivalente Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz der pädagogischen Interaktion und Ordnung beschrieben haben[2]: Einerseits bekamen wir stark institutio-

1 Wir lehnen uns mit dieser Bezeichnung an das Konzept der Mediatisierung an, wie es maßgeblich von Krotz (und Mitarbeitern) ausgearbeitet wurde (allgemein: Krotz, 2007; 2017; in Bezug auf Schule z. B.: Marci-Boehncke, 2018; Herzig, 2017). Das Digitale ist in diesem Verständnis kein medialer Sonderfall, digitale Medien folgen vielmehr den Strukturen einer allgemeinen „Mediatisierung“, mit der Krotz einen Metaprozess (wie Globalisierung und Individualisierung) der beständigen Veränderung sozialer und kultureller Praxis beschreibt, der gleichzeitig der Stabilität des Sozialen und seiner Strukturen gegenübersteht.

2 Die Ausführungen basieren auf dem vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JD1817 geförderten Projekt „Zur sozialen Praxis digitalisierten Lernens“, das sich methodisch zum einen auf eine sechsmonatige Beobachtung sozialer und pädagogischer Situationen im Unterricht, die sich auf digitale Artefakte beziehen, und zum anderen auf Audioaufzeichnungen von klassenöffentlichem Unterricht des 5. bis 8. Jahrgangs an einem Gymnasium und im individualisierten Unterricht an einer Gesamtschule stützt. Für eine ausführliche Darstellung theoretischer, methodischer und inhaltlicher Aspekte siehe z. B.: Thiersch & Wolf, 2021a, 2021b; Wolf & Thiersch, 2021.

https://doi.org/10.35468/6020-02

nalisierte, gewissermaßen „altbekannte“ Interaktionssettings in den (teilnehmend beobachtenden) Blick, andererseits wurden wir während der Feldaufenthalte auf digitalisierungsspezifische Verschiebungen und Entgrenzungen der sozialen Praxis aufmerksam, die unsere etablierten Gegenstandskonzeptionen von Unterricht befremdeten. Unser Kernbefund ist dabei, dass die schulisch institutionalisierte, unterrichtliche Praxis durch die Einführung digitaler Medien irritiert wird, was zu einer Rekombination der diesem spezifischen sozialen Handeln eigenen Komplexität und Kontingenz führt. Digitale Medien fungieren im Sinne von „Dingen des Lernens“ (Rabenstein & Wienike, 2012) als materiale und dingliche, zusätzliche Sinn- und Zeichenträger, die „nicht einfach da [sind], sondern in Praktiken des Gebrauchs eingebunden“ (Röhl, 2012, S. 240). Dieser Gebrauch wiederum ist gekoppelt an den „appellierenden Grundzug“ (Meyer-Drawe, 1999, S. 333) bzw. – in medienpsychologischer und -wirkungsforscherischer Tradition – die Affordanz(en) der Dinge.
Forschungspragmatisch führt die Synchronität von Altem und Neuem als Doppelstruktur der Aufrechterhaltung und Transformation der unterrichtlichen Praktiken dann zu einem Selektionsproblem in der Beobachtung und Analyse: Einerseits ist man mit dem gesamten Handlungszusammenhang konfrontiert, denn je nach pädagogischem Programm präsentiert sich der digital mediatisierte Unterricht dann einerseits nach wie vor bspw. als individualisiertes, klassenöffentliches oder kleingruppenförmiges Interaktionsgeschehen bzw. entsprechende Praxisform. Andererseits muss dieser Komplex in einem methodischen Zugriff in handhabbare Teile zerlegt werden. Zwar konnten wir uns dabei an Ansätzen fokussierter Ethnographien orientieren, jedoch finden sich bislang konzeptionell unseres Wissens nach noch keine ausgearbeiteten theoretischen und methodologischen Begründungen für diese Selektionen, zumal im pädagogischen Kontext mit seinen feldspezifischen Besonderheiten. Ausgehend von besagten Irritationen des Feldes haben wir so ein Forschungskonzept ausgearbeitet, das weder Unterricht holistisch in seiner Gänze – erneut – zum Gegenstand der Beobachtung macht, noch die Analyse auf die Rekonstruktion einzelner sprachlicher Protokolle verengt, sondern die Relationen zwischen Medien, Akteur*innen und Praktiken pädagogischer Sozialität im Begriff und Konzept der Situation zu erschließen sucht (Wolf & Thiersch, 2022). Unser Ansatz zielt in der Verschränkung teilnehmender Beobachtungen, foto- und vor allem audiographischer Daten sowie in Interviews und Gruppendiskussionen erhobener Deutungen und Orientierungen der Akteur*innen auf die sinnverstehende Rekonstruktion typischer Situationen des digital mediatisierten Unterrichts.
Die Frage, welche handlungspraktischen, dinglichen und sprachlichen Elemente sich als eigenlogische und eigensinnige Einheiten aus dem sozial-temporären Gesamtgefüge extrahieren lassen und wie diese auszuwerten sind, ist dabei keine neue. Mollenhauer (1972, S. 107 ff.) hat dieses Problem in Bezug auf die „Auswertung von Protokollen, die die vollständige Aufzeichnung pädagogischer Kommunikationen […] enthalten“ allgemein als „besonderes methodisches Problem“ beschrie-

https://doi.org/10.35468/6020-02

ben: „Wie ist die kleinste Protokoll-Einheit zu bestimmen, die noch sinnvoll interpretationsfähig ist? […] Welche Informationen sind unerläßlich [sic!], um die Bedeutung von Äußerungen in der Interkation identifizieren zu können" (ebd.)? Seine Antwort stützt sich auf interaktionistische und linguistische Theorien und lautet, dass der „kleinste […] Referenz-Rahmen für solche Analysen, und damit auch die kleinste deskriptive Einheit für Sozialisationsprozesse" (ebd., S. 110) die Situation sei. Wir haben diese Idee bei der ethnografischen Erforschung der digitalen Mediatisierung von Unterricht aufgegriffen und so eine Lösung gewählt, die Selektivität nicht etwa – wie dies für gewöhnlich als Kritik an insbesondere rekonstruktiven Verfahren der Sozialforschung vorgebracht wird – zu kaschieren sucht, sondern sie programmatisch wendet. Folgend soll das Konzept der Situation und deren Erforschung in pädagogischen Kontexten in theoretischer Perspektive nachgezeichnet werden (2). Daran schließen sich methodologische Überlegungen im Kontext ethnografischer und rekonstruktiver Forschungszugänge an (3.). Den Abschluss bildet eine resümierende Diskussion der Ausführungen mitsamt Plädoyer für eine theorieparadigmenübergreifende Forschungsagenda (4.).

2 Die (pädagogische) Situation

Die „wohl geläufigste Situationstheorie" (Hitzler, 2020, S. 512) stellt das sogenannte Thomas-Theorem dar, das sich auf den Satz „If men define situations as real, they are real in their consequences" (Thomas & Thomas, 1928, S. 572) bezieht und unterschiedlichste Anknüpfungspunkte gefunden hat (z. B. Parsons, 1994; Friedrichs, 1974; Goffman, 1982; Hitzler, 1991; Esser, 1996; Clarke, 2012). Zentrale Annahme in dieser Diskurstradition ist, dass „jede, konkrete Handlung […] die Lösung einer Situation" (Thomas, 1965, S. 84) darstelle. Dies verweist darauf, dass der Begriff der Situation semantisch (mindestens) dreigestaltig ist: Mit der Rede von einer „Situation" lässt sich 1. zunächst ein Gesamtzusammenhang in einem gegebenen soziohistorischen Kontext beschreiben. Diese Form der Rede ist eng verbunden mit kritisch tönenden Zeitdiagnosen gesellschaftlicher Zustände und soll im Folgenden eine untergeordnete Rolle spielen. 2. lässt sich mit dem Begriff aber auch ein konkretes Erlebnis sowie 3. eine allgemeine und als ‚typisch' klassifizierte Begebenheit bezeichnen. Diese beiden letztgenannten semantischen Bezugsformen bilden eine dialektische Einheit: Redet man nämlich von einer konkreten Situation, ist diese sprachlich in dem Moment, in dem sie als Situation markiert wurde, notwendig auf eine verallgemeinerbare, übergeordnete Klassifikation angewiesen. Formal gesprochen bezeichnet der Situationsbegriff dann sowohl einen übergeordneten Typus bzw. eine ebensolche Kategorie sozialer Praxis (X) als auch eine Konkretion bzw. Funktion dessen (X'). Anders ausgedrückt: Wer „Ich habe heute eine komische Situation erlebt" sagt, gibt eine Irritation der Einordnung eines konkreten Geschehens in (s)ein System von Weltdeutungen und -erleben zu verstehen; ihm

https://doi.org/10.35468/6020-02

fehlt als intrasubjektiver Deutungshorizont ein handlungs*strukturelles* X, zu dem das handlungs*praktisch* erlebte X‘ passen mag. Die Situation ist als Sinneinheit der Dialektik von der lebenspraktischen *Situativität* sozialen Handelns im Hier und Jetzt als konkrete „Gewebeteilchen der Wirklichkeit in der wir leben“ (Stach, 1975, S. 61) einerseits und der sinnstrukturellen *Situiertheit* der sozialen Welt als gesellschaftliche Realität andererseits (Wolf & Thiersch, 2022) unterworfen.

Ist eine Situation nun als ‚pädagogisch‘ indexikalisiert, bedeutet dies zunächst lediglich eine Konkretisierung des sozialen Kontextes und des zugehörigen Systems von Deutungsmustern. Der Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit, der für gewöhnlich als pädagogisch kategorisiert wird, weist dabei eine eigentümliche Doppelstruktur auf: Pädagogisch wird eine Situation nämlich entweder durch einen an das Handeln gestellten Anspruch, der dem Handelns selbst äußerlich ist, oder durch eine Eigenlogik des Handelns selbst; also entweder durch ihre formal-institutionelle Eingebundenheit in Handlungskontexte des gesellschaftlichen Erziehungssystems im weitesten Sinne oder aber dadurch, dass sie einer spezifischen Formsprache entspricht bzw. mit einem besonderen Gütemaßstab gemessen wird. Es gerät so derjenige Ausschnitt der sozialen Welt in den Blick, in dem das soziale Handeln *normativ* dem Anspruch unterliegt, pädagogisch sein zu sollen. *Analytisch* ist dieses Handeln eo ipso immer schon pädagogisch; jedenfalls dann, wenn der Begriff des Pädagogischen weit gefasst wird im Sinne des Einflusses „den Erwachsene auf Jugendliche ausüben“ (Durkheim, 1972, S. 20)[3]. Was wir im Folgenden unter dem Begriff der pädagogischen Situation verstehen wollen, ist aus theoretischer Perspektive also ein in sich sinnlogisch strukturierter und raum-zeitlich abgegrenzter Ausschnitt aus der sequenziell sich qua Handeln manifestierenden sozialen Welt. Situationen weisen als Element des fortlaufenden Geschehens der sozialen Welt über sich selbst insofern hinaus, als sie situative Repräsentanten einer situierten Praxisform darstellen (vgl. Wolf, 2020). Das Attribut des Pädagogischen kommt Situationen dabei dann zu, wenn sie einer gesonderten Kontextualisierung und/oder Anspruchshaltung an das Handeln unterliegen. Mit dem Konzept der Situation ist damit ein theoretisch-methodologisch weites Feld und umfassender Diskurs angerissen. Folgend skizzieren wir in komprimierter (und damit notwendig: verkürzter) Form den grundlegend zugehörigen soziologischen Diskurs und konzentrieren uns daraufhin auf dessen erziehungswissenschaftliche Adaptionen.

2.1 Soziologische Situationstheorie

Die Situation wird soziologisch als Dual von objektiver und subjektiver Realität gefasst „im Sinne von ‚allgemein – spezifisch‘. D. h., Objektivität […] impliziert

3 Damit ist natürlich nicht gesagt, dass Praktiken der sogenannten „schwarzen Pädagogik“ einen pädagogisch *legitimen* Geltungsanspruch erheben können. Die Legitimität ist eine Frage der normativen Einordnung, die empirische Realität ist davon zunächst entkoppelt. Diese Fassung ist lediglich eine Reformulierung des alten Normativitätsproblems von Sozialwissenschaft im Allgemeinen und Erziehungswissenschaft im Besonderen, das Gruschka (1988) als Widersprüchlichkeit von pädagogischen Normen und ihrer funktionalen Modi beschrieben hat.

https://doi.org/10.35468/6020-02

den Anspruch einer gesellschaftlich konstruierten Realität […], während ‚subjektive' (d.h. spezifische) Definitionen auf die jeweiligen konkreten Interpretationen eines Individuums" (Hitzler, 2020, S. 512f.) verweisen. „Alles soziale Verhalten", so Parsons (1973, S. 224), „ist letztlich Verhalten von Menschen und verstehbar über die Motivierung von Individuen – und seien es auch Millionen – *in den Situationen*, in die sie jeweils gestellt sind" (ebd., Herv. i. O.). In Situationen wird folglich die praxiswirksame „Bedeutung sozial geteilter Bezugsrahmen, in denen der kulturell definierte Sinn typischer Situationen zum Ausdruck kommt" (Kroneberg, 2005, S. 345–346) repräsentiert, sie erscheinen als „Bindeglied von gesellschaftlicher Struktur und dem Verhalten einzelner Akteure" (Friedrichs, 1974, S. 51) sowie „räumlich-zeitliche Einheit des Handelns" (ebd., S. 47). Die Situation lässt sich so als Entität sozialen Handelns fassen, die, indem sie die Akteure zu ihrem Vollzug benötigt, sowohl einen subjektiven als auch, indem sie Gegenstand von Reflexion werden kann, einen objektivierbaren Realitätsbezug aufweist. Sie ist „nie nur eine Situation, sondern immer schon ein Kondensat aus Geschichte, Macht und Alltag" (Böhmer, 2020, S. 117), da sie eine Kombination „individueller Motive, spezifischen Werkzeug- und Objektgebrauchs, sozialer Handlungsketten und gesellschaftlicher Verhältnisse" (Ziemann, 2013, S. 105f.) darstellt.

Diese Prämisse hat vor allem den Arbeiten Goffmans zu Prominenz verholfen, dem es bei seinen Untersuchungen „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen" (Goffman, 1971, S. 9) ging. Für ihn ist die im Thomas-Theorem angesprochene Realität ein Produkt von Interaktionen, die wiederum in sozialen Situationen als „Realität sui generis […] die soziale Struktur einer gemeinsamen, gegenwärtigen Orientierung" (Goffman, 1985, S. 202) illustrieren. Eine Situation erscheint aus interaktionstheoretischer Warte dann als empirisches Repräsentationselement der Regelgeleitetheit der sinnhaften Ordnung der sozialen Welt (Rawls, 2002). Im soziologischen Diskurs erscheint die Situation als Kontinuum von Handlungs-, Interaktions- und Objektebene und wird als Bezugsinstanz für das Handeln von Akteur*innen diskutiert. In Situationen treffen die Akteur*innen „auf natürliche oder soziale Bahnungen, die bestimmte Handlungen erleichtern oder erschweren" (Reichertz, 2013, S. 177). Es geht also um die Annahme eines dialektischen Verhältnisses von der Regelgeleitetheit sozialer Situationen und der diese Regeln qua Praxis interaktiv konstituierenden Subjekte. Situationen sind es, die der Praxis einen regelgeleiteten Rahmen geben und Subjekte sind es, die die Regelhaftigkeit sozialer Situationen handlungspraktisch (re)produzieren. Die Regeln erweisen sich somit als „situationsabhängig" (Abels, 1975, S. 229). Aus diesem Zusammenhang hat Clarke (2012) auf Grundlage der Grounded Theory ein ganzes Forschungsprogramm entwickelt, dass sich so umfassend wie möglich zu gestaltenden Kartografien bzw. ‚maps' sozialer Situationen verschreibt.

Das größte, und bisher nicht endgültig gelöste, (erkenntnis)theoretische Problem der Diskussion liegt in der Frage nach der Deutungshoheit bezüglich konkreter

https://doi.org/10.35468/6020-02

Situations*definitionen*. Wessen bzw. welche Rahmungen und Interpretationen haben in einer konkreten Situation warum Geltung und welche bzw. wessen aus welchen Gründen nicht? Lassen sich Situationsdefinitionen nur subjektiv oder auch objektiv(isch) fassen? Parsons (1973, S. 53) fasst dieses Problem „in Bezug auf die Interpretation des Handelns [als, E. W.] eine eigentümliche Dualität. Die eine wesentliche Komponente ist der ‚Sinn' des Handelns für den Handelnden, sei dieser bewußt [sic!] und explizit oder nicht. Die andere Komponente ist die Bedeutung des Handelns für eine ‚objektive' Verkettung von Gegenständen und Ereignissen, wie sie von einem Beobachter analysiert und gedeutet werden". Wäre dies ein rein empirisch-analytisches Problem, wäre es theoretisch vernachlässigbar: Dann könnte das Datenmaterial bspw. einer Interaktion von Akteuren mit unterschiedlichen Kommunikationserwartungen diese Frage selbst beantworten. Die Frage ist allerdings theoretisch und methodologisch brisanter, da die Erforschung sozialer Praxis selbst eigensinnige Situationen produziert und die Analyse des Datenmaterials keinen Zugriff auf das intrasituative und -subjektive Deutungsgeschehen der Akteure hat. Anders ausgedrückt: Weist die konkrete Situation eine Spontaneität und handlungspraktische Dignität auf, die durch die retrospektive Reflexion von externen Beobachtern gar nicht erfasst werden kann oder liegt die Charakteristik im Sinne Goffmans in den zugrundeliegenden Mustern?

2.2 Erziehungswissenschaftliche Situationstheorie

Den Stellenwert, den das Konzept der Situation im soziologischen Diskurs einnimmt, hat sie im erziehungswissenschaftlichen Kontext nie gehabt. Bezüglich der einleitend angedeuteten semantischen Dreiteilung des Situationsbegriffs liegen in Bezug auf das Erziehungssystem durchaus einige Arbeiten im zeitdiagnostischen, gesellschaftskritischen Großdeutungsmodus vor (z. B. Hilker, 1958; Gruschka, 1987; Winkler, 1989). Eine Ausnahme bildet hier Brezinkas (1971, S. 197 f.) Idee einer soziohistorischen Situationsanalyse, die er – unter Ideologievorbehalt – als Aufgabe für Konzepte der praktischen Pädagogik konzipiert. Jenseits der Dialektik von Konkretem und Allgemeinem im selben Begriff hat das Konzept der Situation aber vor allem als atheoretischer Sammelbegriff Verwendung gefunden. Gleichwohl gab und gibt es einige Arbeiten, die einen elaborierten Situationsbegriff aufweisen. Im Folgenden sollen daher zwei ausgewählte Ansätze skizziert werden, die aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive versucht haben den Begriff fruchtbar zu machen, und mit einem dritten, dem m. E. fundiertesten geschlossen werden: Mit Mollenhauers (1972, S. 123) Annahme, dass Erziehung „nichts anderes ist als Strukturierung von Situationen".
Fend (2015, S. VII) etwa schreibt in seiner Einleitung zur deutschen Übersetzung von Dreeben „On What Is Learnend In School", dass dieses „den Blick für den tiefgreifenden Zusammenhang zwischen meist nicht ins Bewußtsein tretenden Lernprozessen und Strukturen sozialer Situationen geschärft" hätte. Dass Fend hier die

https://doi.org/10.35468/6020-02

Bezeichnung der sozialen Situation wählt, scheint nicht zufällig, denn auch Dreeben (2015) selbst nutzt eben dieses Konzept in seiner Untersuchung als analytisch komparativen Begriff. Wenngleich er seine Situationsdefinition nicht theoretisch herleitet oder ausarbeitet, ist implizit deutlich, dass er in Anschluss an Parsons – den er explizit als intellektuelle Hauptinspirationsquelle nennt (ebd., S. 2) – von einem genuin strukturfunktionalistischen Verständnis ausgeht. Familie und Schule vergleicht er bspw. hinsichtlich ihrer (sozial-)strukturellen und sozialisationsrelevanten Partizipations- und Inklusionsmodi. Er analysiert jeweilig „Grenzen und Umfang der sozialen Situationen" (ebd., S. 10), die sie hervorbringen, reflektiert die Inhalte dessen, „was in der jeweiligen Situation gelernt wird" (ebd., S. 14) oder vergleicht die jeweilige „Zahl der beobachtbaren Situationen und Aktivitäten" (ebd., S. 22). Dreeben geht analytisch von einem Situationsverständnis aus, dass sich (weitgehend) auf der allgemeinen Seite der o. a. Dialektik einordnen lässt. Er nutzt den Begriff in einem (makro-)soziologischen, mithin strukturfunktionalistischen Sinne.

Stach (1975) hingegen wählt in Anschluss an Petersen, Nohl und Herbart einen Zugang, der in einer geisteswissenschaftlich-pädagogischen Tradition dem Alleinstellungsmerkmal des Handlungsfelds nachspürt. Die „pädagogische Situation" (ebd., S. 60) fasst er als von pädagogischem Bezug, pädagogischer Verantwortung und pädagogischem Takt geprägten Handlungs- und Lebenszusammenhang von Edukanden und Erziehenden. Mit Bezug auf Jaspers geht er von einem „Existieren in Situationen" (ebd., S. 61) aus, wobei pädagogische Situationen analog zu Jaspers Grenzsituationen zu sehen seien und sich gegenüber anderen sozialen Situationen dadurch auszeichnen, dass ihnen „Spannungs- und Antriebsmomente" (ebd., S. 62) innewohnen, „die sie zu einem aufgabenbewußten [sic!] Handlungsraum" (ebd.) werden lassen. Er koppelt dies an die Situation rahmenden und bedingenden gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. „sozialkulturellen und anthropogenen Gegebenheiten als Faktoren von Daseinssituationen der beteiligten Individuen" (ebd.). Diese deutet er aber, anders als Dreeben, als Bedingungen, die „bei der Gestaltung pädagogischer Situationen genutzt und wo nötig auch verändert werden müssen" (ebd.). Stach leitet seinen Situationsbegriff also aus der existenzialistisch orientierten Philosophie ab und verknüpft ihn mit einem ambitionierten, genuin pädagogischen Konzept, das darauf zielt, Erziehende zu Situationsanalysen und -gestaltungen zu befähigen, die die Edukanden im Sinne einer positiven Einflussnahme auf ihr Dasein als Selbst-Welt-Verhältnis zu fördern imstande sind.

Mollenhauer verbindet nun die beiden exemplarisch angeführten Ansätze, indem er seinen Situationsbegriff sowohl soziologisch herleitet als auch mit einem pädagogischen Anspruch versieht. Auch er geht von den Arbeiten Thomas' und Goffmans aus (Mollenhauer, Brumlik & Wudtke, 1975, S. 93 ff.) und entwickelt auf dieser Grundlage ein interaktionistisches Modell zur empirischen Analyse erzieherischer Kommunikationen. Pädagogische Situationen als „referenzfähige Interpretationseinheit" (Mollenhauer, 1972, S. 112) strukturieren sich für ihn

https://doi.org/10.35468/6020-02

„nach den formalen Merkmalen der Interaktion, nach kommunizierten Inhalten und nach Verwendungsrichtungen von Inhalten (Intentionen)“ (ebd.). Sie bilden somit einen empirischen „Schnittpunkt verschiedener Kausalketten“ (ebd., S. 114), nämlich „der biographischen, der institutionellen und der sozio-ökonomischen“ (ebd.) Komponenten. Situationen werden als aus verschiedenen objektiven Gegebenheiten resultierende Sinnfigurationen konzipiert, die im Rahmen einer jeweiligen „situative[n, E. W.] Varianz“ (ebd., S. 115) operieren. Die Spezifik erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstände fasst er wie folgt: „Über die in der Situation wirksamen formalen und inhaltlichen Faktoren hinaus muß indessen für die pädagogische Kommunikation ein weiterer Faktor in Rechnung gestellt werden. […] Wir wollen diese Komponente die *‚Meta-Intentionalität‘* der pädagogischen Situation nennen“ (ebd., S. 120, Hervorh. i. O.).
Diese Meta-Intentionalität resultiert bei Mollenhauer einerseits aus der strukturellen Heteronomie einer jeden pädagogischen Interaktion, womit eine Situation dadurch zu einer pädagogischen wird, dass sie von jemandem (z. B. Eltern, Lehrer*innen) für jemanden (z. B. Töchter, Schüler*innen) vorstrukturiert wird und „das macht das spezifische Herrschaftsgefälle aus, das wir in der Erziehungswirklichkeit antreffen“ (ebd., S. 121). Diese Definition verweist ihrerseits auf die prinzipielle Offenheit *anderer* sozialer Situationen: Die Akteure haben in nicht-pädagogischen Situationen zumindest tendenziell dieselben Einflusschancen auf die Strukturierung. Durch die analytische Charakterisierung pädagogischer Situationen als von Heteronomie geprägte resultiert so, dass selbst die Situationsdefinition der Edukanden von den pädagogischen Akteuren mitbeeinflusst werden kann. Andererseits ist es der bestimmte Zweck (z. B. Erziehung, Bildung), der mit dieser heteronomen Strukturierungsleistung einhergeht, der die Meta-Intentionalität pädagogischer Situationen ausmacht. Durch eine übergeordnete Zielbestimmung (z. B. Autonomie, Kompetenzen) wird die konkrete pädagogische Situation zu einem nicht selbstgenügsamen Ereignis. Im Gegensatz zu nicht-pädagogischen Handlungskontexten sind pädagogische also dadurch gekennzeichnet, dass sie über sich hinaus verweisen. Die Ziele der pädagogischen Situation sind ihr äußerlich; sie will sozusagen mehr, als sie situativ erreichen kann.[4] Die empirische Heterogenität der

4 Hierin scheint eine prägnante theoretische Erklärung für das Unbehagen vorzuliegen, das soziale Praktiken auslösen, wenn sie einem pädagogischen Modus folgen und in einem nicht-pädagogischen Setting realisiert werden: Die Wahrnehmung von Unangemessenheit resultiert aus der interaktionslogischen Verletzung der Autonomie der Lebenspraxis des Gegenübers. Parsons (1994, S. 143 ff.) differenziert dieses Problem der nicht-reziproken Definitionsmacht über die Situation handlungstheoretisch zwischen den Begriffen des Zwangs und der Nötigung, da ihnen der Tauschcharakter abginge, der die Reziprozität in anderen, bei ihm als „ökonomische“ bezeichneten Situationen charakterisiert. Die pädagogische Rede verletzt dann gewissermaßen Reziprozität des kommunikativen Austauschs als kommunikatives Axiom sozialer Situationen und zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf ein Ziel hinarbeitet, auf deren Erreichung sie angesichts der Kontingenz sozialer Interaktion bestenfalls optimistisch hoffen kann. Eben dieses Problem ist der Kern des sokratischen Gesprächs,

https://doi.org/10.35468/6020-02

Erscheinungsformen pädagogischer Situationen hängt dabei unmittelbar von den Erziehenden und der Heterogenität ihrer Situationsdefinitionen ab: „Die Varianz der Erziehungswirklichkeit bewegt sich zwischen der totalen Institutionalisierung der Definitionen und der Definitionsoffenheit der Situation" (ebd., S. 125), was vice versa wiederum die Frage aufwirft, welche theoretische Repräsentanz die konkrete Erziehungswirklichkeit aufweist. Der aus dieser Fassung resultierende Forschungsgegenstand ist dann nicht das konkrete Individuum des Erziehenden oder des Edukanden, „sondern die Regeln, denen die pädagogische Kommunikation historisch-faktisch folgt, und die besondere Form von Vergesellschaftung, die in solchen Regeln am Werke ist" (ebd., S. 187).

Mollenhauer steht jedoch vor demselben Problem wie die soziologischen Theoretiker: Auch er diskutiert das dialektische Problem von subjektiver und objektiver Seite von Situationen sowie das Problem der generellen Möglichkeit intersubjektiver Verständigung. Hinsichtlich des pädagogischen Komplexes löst er dieses wie folgt: „Da von jedem der Interaktions-Partner je andere Situationsdefinitionen vorgenommen werden können – in pädagogischen Kommunikationen wird das vermutlich sogar die Regel sein – ist es nicht unabdingbar, daß in einer Situation nur *eine* Definition gilt" (ebd., S. 123, Herv. i. O.). Die Pointe dieser Perspektive ist, dass Meta-Intentionalität und Heteronomie als Strukturmerkmale des pädagogischen Settings nun dazu führen, dass dieses allgemeine Interaktionsproblem im pädagogischen Kontext zugunsten der Erziehenden abgeschwächt wird, da Erziehung aus dieser Blickrichtung dann ohnehin „nichts anderes als die Strukturierung von Situationen, also auch Umgang mit den Situationsdefinitionen aller an der pädagogischen Kommunikation Beteiligten" (ebd., S. 123) ist. Anders gesagt: Die strukturelle Überlegenheit verhilft der pädagogischen Praxis zur Situationsvereindeutigung und bearbeitet so ein allgemeines Verständigungsproblem jedweder „Interaktion unter Anwesenden" (Kieserling, 1999), das sich bei zunehmender Heterogenität der beteiligten Akteure potenziert. Gleichzeitig wird die überindividuelle Definitionsleistung sozialer Situationen in diesem Zugriff zum komplexen Kerngeschäft eben jener Praxis und zwar nicht zuletzt eben auch unter den Bedingungen einer Heterogenität der Akteure.

Mollenhauer sieht die Leistung eines solchen theoretischen Zugriffs auf die erziehungswissenschaftliche Empirie darin, dass er einerseits die „gesellschaftliche Determinanten" (ebd., S. 128) der konkreten Situation in den Blick bekommt. Er legt folglich ein theoretisch komplexes Modell pädagogischer Situationen vor, in dem

wie Platon es in der Darstellung von dessen Mäeutik skizziert: Die ultimative Situationsdefinition, in der die Interaktion gewissermaßen einem Spiel gleicht und die Frage ohne Antwort auskommt. Das Ziel des sokratischen Gesprächs ist nicht die richtige Antwort, es ist die Lenkung des Gegenübers zu einer übergeordneten Einsicht ohne Ansehen der Person, d. h. ohne Rücksicht auf die Frage, ob der Edukand das sehen will, was er erkennen soll oder nicht (Platon, Menon 81a–82a). Bourdieu und Passeron (1973) bezeichnen diesen Komplex daher mit guten Gründen als „symbolische Gewalt".

https://doi.org/10.35468/6020-02

das „Erziehungs- und Bildungssystem […verstanden werden muss] als ein Unternehmen, mit dessen Hilfe die gleichsam unendliche Vielzahl möglicher Situationen […] auf ein Maß reduziert werden, das die Aufgabe der generativen Reproduktion der Gesellschaft empirisch wahrscheinlich macht“ (ebd., S. 138). Er folgt damit einerseits strukturfunktionalistischen Traditionen des soziologischen Diskurses und schließt an Parsons (1994, S. 88) Fassung der „Situation als empirische[s] System“ an, „insoweit es als Objekt empirischer Erkenntnis dient, ob nun in der Alltagserfahrung oder in den hochentwickelten Formen moderner Wissenschaft“. Erweitert wird dies bei ihm jedoch um interaktionistische Sozialisations- und Sprachtheorien. Seine These ist, dass die Erziehungswirklichkeit „ein System von definierten Situationen mit unterschiedlichem Institutionalisierungsgrad“ (Mollenhauer, 1972, S. 138–139) ist. Das Durchlaufen eben dieses Systems – und dazu zählen auch die privaten Elemente – zielt funktional auf die Produktion kongruenter Situationsdefinitionen bei den in eine gegebene Gesellschaft zu integrierenden „Neuankömmlingen“ (Arendt, 1994). Die Erfolgsaussichten dieses Unterfangens wiederum korrelieren mit der Legitimität bzw. Akzeptanz der institutionalisierten Herrschaft über die Situationsdefinitionen und das heißt über das gesellschaftliche Leben selbst. Diese pädagogische Legitimität ist handlungspraktisch verwoben mit den von Stach referierten Kategorien des pädagogischen Bezugs, Takts und der Verantwortung: Sie beschreiben dann die soziohistorisch konkreten Vorstellungen darüber, wie die Metaintentionalität sich Ausdruck verschaffen kann und darf. Andererseits ergibt sich dieser Ansatz aber nicht den sozialstrukturellen und interaktionalen Zwängen, sondern will entlang der Parameter des individuellen Entwicklungsgrads der Edukanden und der interaktionslogischen und institutionellen Gegebenheiten deren empirische Wirkmächtigkeit ausloten. Die konkreten Situationen weisen durch ihre eigensinnigen bzw. kontingenten Hervorbringungsmodi durch Subjekte gewissermaßen individuelle Spielräume auf.

3 Methodologische Implikationen

Wenngleich Mollenhauer anderen Elementen nicht die empirische Relevanz abspricht, bestimmt er das Sprachverhalten als wichtigsten „Indikator dafür, auf welche Weise und in welcher Richtung in bestimmten sozialen Lagen Situationsdefinitionen vorgenommen werden“ (ebd., S. 146), da sich hierin die oben angesprochenen biographischen, institutionellen und sozio-ökonomischen Komponenten empirisch zeigen würden. Wir teilen die Annahme, dass der sprachlichen Wirklichkeit auf Sinnebene eine herausgehobene empirische Bedeutsamkeit zukommt, gehen aber davon aus, dass der Vorteil des Situationsbegriffs insbesondere darin liegt, dass er eine Brücke zwischen struktur- und praxistheoretischen Ansätzen zu schlagen vermag: Natürlich lassen sich Sprechaktfolgen und Praktiken selbst als Situationen fassen, nur bietet das Konzept durch eine hinreichend

https://doi.org/10.35468/6020-02

abstrakte Fassung in raum-zeitlicher Orientierung die empirische Möglichkeit der Kombination von Erhebungs-, Beobachtungs- und Analyseebenen. Diese Kombinationsmöglichkeit ist analog zu Entwicklungen im Bereich ethnographischer Forschungszugriffe, die es „meistens mit der Analyse von *Strukturen und Mustern von Interaktion, Kommunikation und Situationen* zu tun" (Knoblauch, 2001, S. 132, Hervorh. i. O.) haben. Die Zunahme dieser Art von ethnographischer Forschung, die Knoblauch als „fokussierte Ethnographie" (ebd., S. 125) bezeichnet, hat ihm zufolge seit den 1980er Jahren durch den Fortschritt von technischen (Forschungs-)Hilfsmitteln eine Veränderung in der soziologischen Ethnographie bewirkt. Der Fokussierungscharakter dieser Ethnographievarianten resultiert daraus, dass diese „nicht auf ein ganzes soziales Feld im Sinne einer sozialen Gruppe" (Knoblauch, 2001, S. 132) bezogen sind, sondern „sich vielmehr auf das Hintergrundwissen hinsichtlich des Ausschnitts, der von den aufgezeichneten Daten abgedeckt wird" (ebd., S. 133) beschränken.
Im Gegensatz zu den konventionellen zeichneten sich die fokussierten Varianten durch die forschungspraktischen Charakteristika aus, dass sie zwar weniger zeitintensiv hinsichtlich der Dauer der Feldaufenthalte seien, ihr Vorgehen sich dafür aber umso datenintensiver hinsichtlich der in diesen Feldphasen mithilfe technischer Geräte erfassten Daten gestalte. Der Unterschied liege primär darin, dass die fokussierte Ethnographie „die klassische teilnehmende Beobachtung in ‚natürlichen Situationen' durch den Einsatz von Tonband, Videorecorder und anderer zunehmend digitalisierter Aufzeichnungsverfahren ergänzt" (ebd., S. 130). Audio-, Foto- oder Videographiedaten und ggfs. ihre Transkriptionen seien fester Bestandteil der Auswertungspraxis, der Einsatz der Geräte im Feld „wesentliche[s] Instrument der Forschung" (ebd.). Knoblauch sieht hierin zwar keine Objektivierung oder Entsubjektivierung der so gewonnenen Daten im Vergleich zu den schriftlichen Aufzeichnungen von konventionellen Feldbeobachtungen. Der Vorteil bestünde jedoch darin, dass die Daten so tendenziell einer erneuten Auswertung zur Verfügung stehen. Mit Oevermann (2016, S. 80) gesprochen: „Ein Protokoll können wir gewissermaßen in die Schublade legen und jederzeit für eine erneute Analyse wieder herausholen." Letztlich gehe es in fokussierten Ethnographien also darum, „sozusagen die Bauelemente der Gesellschaft, besser: die elementaren Strukturen [!, E. W.], die als empirische Bezugspunkte für eine theoretische Gesellschaftsanalyse dienen" (Knoblauch, 2001, S. 137) zu beschreiben bzw. aufzuzeichnen.
Im pädagogischen Kontext könnte man in Anlehnung an Knoblauchs Analyse so von einer fokussierten Ethnographie pädagogischer Situationen bzw. einer „Rekonstruktiven Situationsanalyse" pädagogischer Praxis (Wolf & Thiersch, 2022) sprechen. Es geht bei der Fokussierung bspw. der medialen Dimension des pädagogischen Settings dabei um eine naturalistische Untersuchung eines Ausschnitts des untersuchten Feldes. Hieraus resultiert dann ein Erhebungsproblem: Wenn man sich für einen bestimmten, *situativen* Aspekt einer allgemeinen, *situierten* Praxis in-

https://doi.org/10.35468/6020-02

teressiert, muss man notgedrungen die Praxis als Ganze beobachten. Erneut mit Knoblauch (2001, S. 137) gesprochen, ist die Frage: „Die beschriebenen Fälle von Handlungen, Aktivitäten oder Situationen müssen daraufhin untersucht werden, ob und wofür sie als typisch angesehen werden können.“ Hierin liegt eine Parallele zum Fallbegriff der rekonstruktiven Sozialforschung vor (Wernet, 2019, S. 114). Die Erhebung von *Situationen* ist dann eine Erhebung von *Fällen*, wobei die begriffliche Unterscheidung auf die Differenz von Erhebungseinheit und Auswertungsfokus verweist; mit dem Unterschied, dass Situationen als Gegenstand von Datenerhebung und -auswertung Triangulationsmöglichkeiten bieten, die es erlauben, über die Rekonstruktion einzelner, empirischer Situationselemente sowohl isolierbare Gegenstandsbereiche hervorzuheben als auch die Akteur*innen und ihre Praktiken untereinander und zu dinglichen Aktanten zu verbinden sowie letztlich die Eingebundenheit dieser Verbindungen in soziale Strukturen herzuleiten. Die Situation lässt sich so als sozialpraktisch-empirische, raum-zeitliche Entsprechungseinheit der Annahme beschreiben, dass „welche Möglichkeiten vorliegen und welche Folgen welche Möglichkeiten zeitigen, darüber befindet nicht die Handlungspraxis, sondern darüber hat die Welt der sozialen Regeln schon vorgängig befunden. Welche der durch Regeln eröffneten Handlungsoptionen realisiert wird; das entscheidet nicht die Regel, sondern die Fallstruktur“ (Wernet, 2006, S. 15). Weil die Situation als Erhebungseinheit eine innere raum-zeitliche Sinnstrukturiertheit aufweist, lässt sie sich als Repräsentantin eines allgemeinen Strukturproblems jeweilig So-und-nicht-anders-strukturierter-Situationen und mithin strukturierter Praktiken deuten. So lässt sich das Konzept der Situation in den erkenntnistheoretischen Rahmen sowohl der ethnografischen wie auch der strukturalistisch orientierten Sozialforschung einrücken und zum Gegenstand ihrer jeweiligen Auswertungsverfahren machen.

4 Pädagogische Situationen und empirische Forschung

Anliegen des Beitrags war es, der forschungspraktischen Irritation nachzuspüren, die aus teilnehmenden Beobachtungen von Unterricht mit digitalen Medien resultierte und die wir in dem Versuch der Verbindung von praxis- und strukturtheoretisch orientierten Forschungsprogrammen mit dem Konzept der Situation bearbeitet haben. Wir fassen die Situation aus soziologischer Perspektive als Kontinuum von Handlungs-, Interaktions- und Objektebene, was Ziemann (2013, S. 107 f.) als „dynamisch-emergente Bedeutungslogik der Situation“ im Rahmen einer „soziale[n] Struktur- und Prozesslogik“ bezeichnet. Uns erscheint der skizzierte Ansatz vor allem für dingbezogene soziale Praktiken vielversprechende Anknüpfungs- und Erweiterungsperspektiven zu bieten, auch und vor allem zur Erforschung des Spannungsverhältnisses von fluiden, modernen Kultur- und Sozialitätsformen und deren strukturreproduktiver Regelmäßigkeit, da so die Eingebundenheit verschiedener

https://doi.org/10.35468/6020-02

empirischer Elemente in eine konkrete Sinneinheit in Dialog mit ihren gesellschaftlichen Bedingungsgefügen und Sinnstrukturen in den Blick kommt.
Die für erziehungswissenschaftliche Forschungsinteressen relevante Frage ist dann, was eine Situation als Pädagogische kennzeichnet? Hierauf gibt es verschiedene Antworten, wie Stach mit Bezug auf die „klassische" Begriffstrias pädagogischer Bezug, pädagogischer Takt und pädagogische Verantwortung in Erinnerung ruft und die man beliebig mit Schlagworten wie „Moraldisziplin" (Durkheim, 1984) oder „Zeigen" (Prange, 2005) ergänzen kann. Zeitgenössische Modellierungen wie bspw. Helspers (1996) Annahme „konstitutiver Antinomien" des pädagogischen Handelns, Gruschkas (2019) Fassung von Erziehung als „Verstehen lernen" oder das Konzept der „Pädagogizität" (Meseth, Proske & Radtke, 2012; Hollstein, Meseth & Proske, 2016) bearbeiten andere Interessen und Gegenstandsbereiche. Letztgenannter kommt dem Anspruch der konkreten Benennung des Kerns dessen, was die pädagogische Spezifik eines konkreten sozialen Handelns sei, am nächsten, da er dem „operativen Modus einer bestimmten Kommunikationsform […], in der Lernen durch die sequenzielle Verkettung von kommunikativen Ereignissen ermöglicht und bestimmt werden soll" (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 224) nachspürt. Unseres Erachtens ist das eigensinnige und etwas in Vergessenheit geratene Forschungsprogramm Klaus Mollenhauers allerdings nicht nur grundlegend anschlussfähig an aktuelle Diskurse erziehungswissenschaftlicher Forschung, sondern diesen mitunter voraus. Seine Schlüsse aus den theoretischen Anleihen weisen eben nicht die mittlerweile relativ zementierten Grabengrenzen theoretischer Traditionen und Schulbildungen auf, sondern bieten durch ihre tendenziell offene Gestalt Anknüpfungspunkte für genuin forschungspragmatische Probleme. Der Situationsansatz ermöglicht es so bspw. die praxistheoretische Fokussierung von Beobachtungen methodologisch mit der strukturtheoretischen Vorliebe für Interaktionsprotokolle zu verknüpfen und so eine im Umfeld der Objektiven Hermeneutik ohnehin vorherrschende Praxis – nämlich eben nicht nur sprachliche, sondern auch und gerade verschriftlichte, beobachtete Handlungspraxis als Datum und Interpretationsgegenstand ernst zu nehmen[5] – in einen kongruenten sozialtheoretischen Bezugsrahmen einzurücken.
Nun ist ein Rekurs auf Mollenhauer nicht nur nicht zeitgemäß, sondern steht im Verdacht, dessen gesellschaftstransformatorischen Anspruch und Fokus auf ungleichheitsstiftende und -reproduzierende Effekte der gesellschaftlichen Er-

5 In der Analysepraxis natürlicher Protokolle wird nicht unbedingt zwischen Interaktions- und Beobachtungsprotokoll unterschieden. Es finden sich als ‚Kontextinformationen' stets rahmende Beobachtungen zu der konkret protokollierten Praxis wie bspw. Klassenstufe, Ort, Akteursstatus o. ä. Merkmale bzw. ‚objektive Daten' der Situation. Und zwar aus gutem Grund: Die Objektive Hermeneutik hat mit ihrem Interesse an latenten Sinnstrukturen und der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem einer als sinnhaft strukturiert interpretierten Welt ein genuines Interesse an sozialen Situationen und der „Situationsangemessenheit" (Oevermann, 2013, S. 88) bzw. „Situationsstrukturierung" (ebd., S. 89) sprachlicher Handlungspraxis.

https://doi.org/10.35468/6020-02

ziehungswirklichkeit, der in seinen Arbeiten unverkennbar die programmatische Triebfeder ist, unreflektiert zu reproduzieren. In Anlehnung an Habermas konzipiert Mollenhauer immerhin ein in sich als praktisch-pädagogisch zu bezeichnendes Wissenschaftsprogramm, das pessimistisch betrachtet „jede Geste, jegliches Wort in ein Zeichen herrschaftsfreier oder nicht-herrschaftsfreier Kommunikation transformiert" (Hünersdorf, 2010, S. 30). Vielleicht liegt in dieser Rezeptionstradition der Grund dafür, dass seine „sozialwissenschaftliche Heuristik des Pädagogischen" (Meseth, 2010, S. 19) empirisch bisher keine Einlösung gefunden hat. Aus einer methodologischen Perspektive aber, die sich für die Sinnverfasstheit besagter Erziehungswirklichkeit in ihrer sozialen Einbettung und Manifestation interessiert, die theorieparadigmatischen Gräben nicht als gegeben betrachtet und dabei vor dem methodologischen Problem der theoretischen Legitimation ihrer forschungspragmatischen Selektionen steht, bietet Mollenhauers Situationsfassung durchaus ein vielversprechendes Konzept. Dadurch, dass die programmatisch-normativen Aspekte seiner Arbeit eben nicht in dessen sozialwissenschaftlicher Grundlegung, sondern in den daraus folgenden Ableitungen beheimatet sind, bietet er einen fundierten Rahmen den Ausdrucksformen des Pädagogischen *als* Pädagogischem in unmittelbarer Nähe zu den „einheimischen Begriffen" (Herbart, 1989) nachzuspüren. Eine pädagogische Situation ist schließlich ein Handlungszusammenhang, dessen Dimensionen unumstritten unsicher, mehrdeutig, polyvalent oder auch kontingent sind. Es kommt dann aber darauf an, sich der heuristischen Dimension des Zugriffs bewusst zu sein und gleichzeitig eine tragfähige Legitimation des wissenschaftlichen Zugriffs zu produzieren; unabhängig von erhebungs- und auswertungsmethodischen Vorlieben.

Literatur

Arendt, H. (1994). Die Krise in der Erziehung. In H. Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken* (S. 255–276). Piper.

Abels, H. (1975). Alltagswirklichkeit und Situation. Neue Bezugspunkte soziologischer Forschung. *Soziale Welt, 26,* 227–249.

Böhmer, A. (2020). Das Wissen der Situationen. Subjektivität und Objektivitäten in einer Ethnographie der Situation. In A. Poferl, N. Schröer, R. Hitzler, M. Klemm & S. Kreher (Hrsg.), *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten* (S. 115–126). Oldib-Verlag.

Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Beltz.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt.* Suhrkamp.

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.

Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*, Suhrkamp.

Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie.* Schwann.

Dreeben, R. (2015). *Was wir in der Schule lernen*. Suhrkamp.

Esser, H. (1996). Die Definition der Situation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48* (1), 1–34.

Fend, H. (2015). Einleitung zur deutschen Ausgabe. In R. Dreeben, (Hrsg.), *Was wir in der Schule lernen* (S. VII-XIV). Suhrkamp,.

https://doi.org/10.35468/6020-02

Friedrichs, J. (1974). Situation als soziologische Erhebungseinheit. *Zeitschrift für Soziologie, 3*(1), 44–53.

Goffman, E. (1971). *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. Suhrkamp.

Goffman, E. (1982). Die vernachlässigte Situation. In H. Sprenger (Hrsg.), *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik* (S. 199–205). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gruschka, A. (2019). *Erziehen heißt Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.

Gruschka, A. (1988). *Negative Pädagogik: Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie.* Büchse der Pandora.

Gruschka, A. (1987). Die aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. *Pädagogische Korrespondenz,* (1), 5–18.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Suhrkamp.

Herbart, J. F. (1989). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke*. Band 2. Scientia.

Herzig, B. (2017). Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In C. Fischer, C. (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien Schule und Unterricht* (S. 25–57). Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Waxmann.

Hilker, F. (1958). Die pädagogische Situation in der Bundesrepublik Deutschland. *International Review of Education*, 327–345.

Hitzler, R. (1991). Goffmans Perspektive: Notizen zum dramatologischen Ansatz. *Sozialwissenschaftliche Informationen, 20*(4), 276–281.

Hitzler, R. (2020). In Situationen denken. Zur Relevanz des Existenzialismus für eine Protosoziologie des Wissens. In A. Poferl, N. Schröer, R. Hitzler, M. Klemm & S. Kreher (Hrsg.), *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten* (S. 511–530). Oldib.

Hollstein, O.; Meseth, W.; Proske, M. (2016). Was ist (Schul)unterricht? In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 43–75). Springer VS.

Hünersdorf, B. (2010). Zur Beobachtbarkeit von Pädagogik. Wie kann empirisch etwas als etwas Pädagogisches rekonstruiert werden? In S. Neumann, S. (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 27–36). Luxemburg: Universität Luxemburg.

Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme.* Suhrkamp.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn, 2*(1), 123–141.

Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie, 34*, 344–363.

Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krotz, F. (2017). Mediatisierung: Ein Forschungskonzept. In F. Krotz (Hrsg.), *Mediatisierung als Metaprozess* (S. 13–32). Springer VS.

Marci-Boehncke, G. (2018). Mediatisierung und Schule. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im digitalen Wandel* (S. 225–250). Nomos.

Meseth, W. (2010). Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen". In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 15–26). Luxemburg: Universität Luxemburg.

Meseth, W.; Proske, M.; Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(2), 223−241.

Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik, 45*(3), 329–336.

https://doi.org/10.35468/6020-02

Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. Juventa.

Mollenhauer, K.; Brumlik, M.; Wudtke, H. (1975). *Die Familienerziehung*. Juventa.

Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In P. Langer, A. Kühner & P. Schweder, (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 69–98). Springer VS.

Oevermann, U. (2016). „Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (43–113). Springer VS.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.* Schöningh.

Parsons, T. (1973). *Soziologische Theorie*. Luchterhand.

Parsons, T. (1994). *Aktor, Situation und normative Muster.* Suhrkamp.

Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten* lernen (S. 189–202). Wiesbaden: VS.

Rawls, A. W. (2002). Editor's Introduction. In H. Garfinkel & A. W. Rawls (Hrsg.). *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism* (S. 1–64). Rowman & Littlefield Publishers.

Reichertz, J. (2013). „Auf einmal platzte ein Reifen." Oder: Kommunikatives Handeln und Situation. In A. Ziemann, A. (Hrsg.), *Offene Ordnung?* (S. 155–182). Springer VS.

Röhl, T. (2012). Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zu den Dingen des Schulunterrichts. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraktiken: Körper – Räume – Artefakte* (S. 235–260). Velbrück.

Stach, R. (1975). Die konstituierenden und erschließenden Momente der pädagogischen Situation. In K. Guss (Hrsg.), *Gestalttheorie und Erziehung* (S. 53–65). Steinkopff.

Thiersch, S. & Wolf. E. (2022, i. E.). Interaktion im digital mediatisierten Unterricht. Situative Ethnographien sozialisatorischer Praktiken und Strukturen. In S. Aßmann & N. Ricken, (Hrsg.) *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.

Thiersch, S. & Wolf, E. (2021a). Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. *Bildung und Erziehung, 74* (1), S. 68–83.

Thiersch, S. & Wolf, E. (2021b). „Apples up!" – Praktiken und Strukturen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktion. In *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*, 40. https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2020/article/view/1318

Thomas, W. I. (1965). *Person und Sozialverhalten*. Luchterhand.

Thomas, W. I. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. Alfred A. Knopf.

Wernet, A. (2019). Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In D. Funke & T. Loer T. (Hrsg.), *Vom Fall zur Theorie* (S. 57–84). Springer VS.

Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. VS Verlag.

Winkler, M. (1989). Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken. In U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft* (S. 211–226). Beltz.

Wolf, E. & Thiersch, S. (2022, i. E.). Rekonstruktive Situationsanalyse. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*. Springer VS.

Wolf, E. & Thiersch, S. (2021). Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. *Zeitschrift für MedienPädagogik, 42*, 1–21.

Wolf, E. (2020): Erziehungssituationen. Ein theoretischer und methodischer Vorschlag zur Erforschung erzieherischen Handelns. *Sozialer Sinn, 21* (2), 379–405.

Ziemann, A. (2013). Zur Philosophie und Soziologie der Situation – eine Einführung. In A. Ziemann (Hrsg.), *Offene Ordnung? Philosophie und Soziologie der Situation* (S. 7–18). Springer VS.

https://doi.org/10.35468/6020-02

Autorin

Eike Wolf, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: (Digitalisierung von) Schule & Unterricht, Bildungs- & Professionalisierungstheorie, Interaktion & Sozialisation, Familiale Erziehung, Methoden & Methodologien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung, Kasuistik in der Lehrer*innenbildung.

Theresa Vollmer und Frederike Brandt

Soziologische Videographie: Fokusformen und Sampling in der Analyse kommunikativen Handelns am Beispiel von Lehrsituationen argentinischen Tangos und klassischer Streichensembles[1]

Leibkörperliche Aspekte kommunikativen Handelns, die über das Sprechen hinausreichen, können durch audiovisuelle Daten der interpretativen Sozialforschung zugänglich gemacht werden. Die soziologische Videographie bietet eine Möglichkeit, Videos als Forschungsmedium in einen ethnographischen Forschungsprozess zu integrieren. Anhand zweier Studien der Autorinnen (Paartanz des argentinischen Tangos und gemeinsames Musizieren klassischer Streichensembles) wird die videographische Untersuchung von Lehrsituationen dargestellt. Dabei werden im Besonderen die verschiedenen Formen des Fokus (sozialkultureller Kontext, soziale Situationen und Einheiten des kommunikativen Handelns) und des Samplings (internes und ethnographisches Sampling) im Forschungsprozess herausgearbeitet.

Schlüsselwörter: soziologische Videographie, fokussierte Ethnographie, Formen des Fokus, ethnographisches und internes Sampling

Leibkörperliche Kommunikation als Gegenstand interpretativer Sozialforschung

Wenn Menschen interagieren, findet ein erheblicher Teil ihrer Kommunikation nicht nur sprachlich, sondern etwa durch mimische Bewegungen, Körperhaltungen und mit Einbezug von Gegenständen statt. Während der sprachlichen Kommunikation theoretisch und empirisch viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde, besteht weiterhin ein neuartiger und breiter Horizont bei der Untersuchung häufig sogenannter ‚nonverbaler Kommunikation' durch die Verwendung von *Videoaufzeichnungen* in der *interpretativen* Sozialforschung.

Begriffe wie ‚nichtsprachliche Kommunikation' können in die Irre führen, insofern sie eine klare Trennung zwischen verbalsprachlicher Kommunikation auf der einen und z. B. sogenannter ‚Körpersprache' auf der anderen Seite suggerieren.

1 Der Beitrag stützt sich auf frühere Veröffentlichungen insbesondere Tuma et al. (2013), Knoblauch und Vollmer (2018 und 2022). Wir danken Hubert Knoblauch und René Tuma für die langjährige, gewinnbringende und herzliche Zusammenarbeit.

https://doi.org/10.35468/6020-03

Damit unterlaufen sie, dass Sprechen stets auch ein *leibkörperlicher* Handlungsvollzug ist und ‚nonverbale Kommunikation' meist von Klängen, Lauten und Gesprächen begleitet wird (Knoblauch, 2017, S. 93 ff.). Auch aus diesen Gründen verwenden wir im vorliegenden Artikel den Begriff des „kommunikativen Handelns" im Sinne des kommunikativen Konstruktivismus[2] nach Knoblauch (2017). Er trägt aus sozialtheoretischer Perspektive dem Umstand Rechnung, dass Kommunikation mit verschiedenen Formen von „Objektivierungen" und „Objektivationen" verknüpft ist, die in Bezug auf ihre Sinnlichkeit verschiedene Qualitäten aufweisen (ebd., S. 75 ff.).
Während sich gesprochenes Wort mit Datensorten wie schriftlichen Protokollen und Audioaufnahmen vergleichsweise früh für die Forschung konservieren ließ, eröffnet die technische Weiterentwicklung von *Videoaufzeichnungsgeräten* (Tuma, 2017, S. 36 ff.) einen weiterhin erkenntnisstiftenden Zugang zur Differenzierung und Neuentdeckung der Aspekte kommunikativen Handelns, die über das Sprechen hinausreichen. Zudem sind durch die Integration von Kameras in allgegenwärtige Geräte wie Smartphones Videoaufnahmen zusehends *alltäglicher* geworden, sodass sie sich immer leichter in Alltagssituationen einbringen lassen und Akteur*innen in vielen Lebensbereichen an die Gegenwart von Kameras gewöhnt sind.
Insbesondere diejenigen Aspekte kommunikativen Handelns, die sich mit Begriffen wie Berührung, Spüren, Klang, Hören, Sinnlichkeit und Sinne adressieren lassen, weckten das Erkenntnisinteresse der Autorinnen. Wir wendeten uns empirischen Phänomenen zu, die sich zwar durch permanente Kommunikation der Akteur*innen, zugleich aber durch die dominierende Abwesenheit des Sprechens auszeichnen: *Gemeinsames Tanzen* und *Musizieren*. Im Laufe der Forschungsprozesse konkretisierten und kristallisierten sich folgende Forschungsfragen heraus: „Wie koordinieren sich Tanzende im argentinischen Tango?" Und: „Wie machen klassisch ausgebildete Musiker*innen mit ihren Instrumenten und Noten in Streichensembles gemeinsam Musik?" (s. u.). An diesen beiden Beispielen möchten wir Fokusformen und Sampling in der Analyse kommunikativen Handelns verdeutlichen, welche auch für schulische Erhebungssettings anschlussfähig sind.
Ein ausgezeichnetes Forschungsprogramm für die Untersuchung solchen Interagierens ist die *fokussierte Ethnographie*[3] (Knoblauch, 2001). Sie zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass technische Aufzeichnungsgeräte bei der Datenerhebung verwendet werden, sodass etwa *Videodaten* als Forschungs*medium* ergänzend zu anderen Datensorten (z. B. Feldnotizen) erzeugt werden. Diese Form der fokussierten Eth-

2 Der Begriff des kommunikativen Handelns geht auf jüngere Theorie-(Weiter-)Entwicklungen von Keller et al. (2013) zurück. Sie reagieren auch auf die Erkenntnisse mehrerer Jahre fokussiert ethnographischer und videographischer Forschung und finden in Knoblauch (2017) eine eigene sozialtheoretische Ausformulierung.

3 Auf die Darlegung möglicher Vergleiche ethnographischer Forschungsprogramme muss an dieser Stelle verzichtet werden (vgl. Eisewicht, 2016).

https://doi.org/10.35468/6020-03

nographie wird als *soziologische Videographie* bezeichnet, die mit der *interpretativen Videointeraktionsanalyse* den Forschenden ein Verfahren zur Seite stellt, das als methodologisch gesondertes Analyseverfahren nicht nur den Umgang mit den Daten anleitet, sondern auch eine Verschränkung mit der ethnographischen Datenerhebung im rekursiven Forschungsprozess leistet (Tuma et al., 2013).
So wurde die Kommunikation der Tanzenden und Musizierenden *in situ* in den Fokus gerückt – Genauer das Paartanzen […] im *argentinischen Tango* und das gemeinsame Musizieren *klassischer Streichensembles*. Da sich diese Interaktionsformen als besonders voraussetzungsreich erwiesen, insofern sich die Akteur*innen an feldspezifischen Bewegungsabläufen, Konventionen und z. B. Begriffen orientieren, stellten *Unterrichtssituationen* herausragende soziale Veranstaltungen dar, um die Rekonstruktion vorausgesetzter Wissensbestände einer interpretativen Untersuchung zugänglich zu machen.
Die untersuchten Forschungsfelder sind den Autorinnen auf besondere Weise vertraut, denn Frederike Brandt ist u. a. unterrichtende Tänzerin und hat den Tango in verschiedenen Regionen weltweit kennengelernt, während Theresa Vollmer seit ihrer Kindheit das Cellospiel gelernt hat und Mitglied verschiedener Ensembles ist (Vollmer, 2021). Diese Feldzugehörigkeiten ermöglichten nicht nur hürdenfreie Zugänge, sondern stellten Interpretationsressourcen zur Seite, die es erlaubten, in ‚nanosoziologische' Aspekte der Kommunikation[4] vorzudringen und einen unvermittelten Einblick in die typische Handlungsperspektive der Akteur*innen zu gewinnen. Weil sich die Interaktionen der Beobachteten häufig durch die Abwesenheit des Sprechens auszeichnen und sich das Tanzen etwa im Spüren von Berührungen und das Musizieren im ‚richtigen' Hören und Produzieren der musikalischen Klänge realisiert, ist die Rekonstruktion der leibkörperlichen Binnenperspektive (vgl. Honer, 2011) der Teilnehmenden zentral für eine gegenstandsangemessene Interpretation.
Wie alle Formen der Sozialforschung birgt die Videographie Potenziale und Herausforderungen, die im vorliegenden Artikel nicht ausschöpfend thematisiert werden. Eine methodologisch, spezifische Aufgabe ist allerdings die Integration des Aufzeichnens der Videos und deren Analyse im ethnographischen Forschungsprozess. So stellt sich nicht nur die Frage,

(A) welche *sozialkulturellen Kontexte* (z. B. argentinischer Tango oder Jazzdance; klassische Streichensembles oder Rockbands), sondern auch,
(B) welche konkreten *sozialen Situationen* (z. B. öffentlicher Gruppenunterricht oder privater Einzelunterricht; Kammermusikunterricht in der Musikschule oder öffentlicher Unterricht einer Universität) in den Blick genommen werden. Zudem muss entschieden werden, wann die Kamera eingeschaltet und worauf sie fokussiert wird. Diese Fragen sind mit einer bewussten Auswahl der Forschenden verbunden, die sich im Untersuchungsprozess selbst konkretisieren.

4 Das heißt Handlungsabläufe, die sich mitunter im Bruchteil von Sekunden realisieren.

https://doi.org/10.35468/6020-03

(C) Nicht zuletzt verlangt der Umgang mit den erhobenen Videodaten einer weiteren Selektion und Fokussierung der zu interpretierenden Sequenzen *kommunikativen Handelns* (z. B. Instruktionen durch Lehrende, Abbrüche usw.).

Diese Prozesse der Bestimmung des Forschungsfeldes, der Situationen und kommunikativen Handlungen werden in der Videographie vor allem durch die Begriffe „Sampling"[5] und „Fokussierung" (Knoblauch & Vollmer, 2018, 2022) adressiert.
In diesem Beitrag werden die Grundzüge der soziologischen Videographie anhand der Untersuchungen des Tangotanzens und des gemeinsamen Musizierens illustriert. Zu diesem Zweck werden zunächst die Selektion interessierender Veranstaltungen (soziale Situationen) und die Bestimmung des Feldes (sozialkultureller Kontext) nachgezeichnet (1), um anschließend auf das Aufzeichnen von Videos und das ethnographische Sampling einzugehen (2). Im dritten Teil wird die Selektion erkenntnisstiftender Einheiten kommunikativen Handelns in den Videodaten und damit das interne Sampling anhand der exemplarischen Forschungen illustriert (3). Die Formen des Fokus, die nicht nur für das fokussiert ethnographische Forschen charakteristisch sind, sondern durch die Erstellung von Videodaten als Teil des Forschungshandelns eine eigene Ebene im Forschungsprozess eröffnet, erfordert eine methodologische Differenzierung, die eng mit den technischen Aufzeichnungen und den Ebenen des Samplings verknüpft sind und die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse bedingen. Sie werden anhand der exemplarischen Forschungen abschließend dargestellt (4).

1 Fokussierte Ethnographie: Die Auswahl sozialer Situationen und Bestimmung sozialkultureller Kontexte. Unterrichtssituationen argentinischen Tangos und klassischer Streichensembles

In ihren theoretischen Grundlagen geht die fokussierte Ethnographie auf Goffman (1964) zurück, der nicht nur den *Situations*-Begriff herausstellte, sondern auch die Bedeutungen *fokussierter Interaktionen*, die dadurch entstehen, dass die Beteiligten durch ihre Körper, Blicke und aneinander anschließende Handlungen eine gemeinsam entworfene Bühne und Orientierung schaffen (Goffman, 2009).
Diesem Grundsatz folgend handelt es sich bei dieser Ethnographie eigentlich nicht um ein neuartiges Forschungsprogramm, sondern vielmehr um das Herausstellen einer Spezifik ethnographischen Forschens, die durch technologische Entwicklungen an Relevanz gewinnt (Knoblauch & Vollmer, 2022).
Da sich die Autorinnen nicht nur Bereichen der *eigenen* Gesellschaft zugewendet haben, sondern auch Forschungsfeldern, von denen sie selbst Teil sind, ging es in

5 Das Konzept des Samplings geht maßgeblich auf die Grounded Theory zurück (Strübing, 2004; Strauss, 1994; Strauss &Corbin, 1996).

https://doi.org/10.35468/6020-03

den Untersuchungen nicht darum, eine ‚fremde Kultur vollständig' zu ergründen, sondern vielmehr die Spezifik bestimmter Interaktionsformen zu *fokussieren* (ebd.). Im Verhältnis zu ‚konventionellen', frühen Formen der Ethnographie zeichnen sich fokussierte Ethnographien folgend dadurch aus, dass Feldaufenthalte relativ kurz sein können (Knoblauch, 2001).
Die Kürze der Feldaufenthalte stehen in einer Art ausgleichendem Verhältnis mit den objektivierten Daten (etwa Ton- oder audiovisuelle Aufnahmen), denn sie zeichnen sich im Vergleich zu klassischen ethnographischen Datensorten wie Feldnotizen durch eine besondere „Datenintensität" (ebd.) aus. Sie entsteht durch die Permanenz und den mimetischen Charakter der Daten, deren simultane Repräsentation *verschiedene* Aspekte einer Situation miteinschließt (wie deren räumliche Strukturiertheit, Körperformation der Beobachteten, simultan hörbare Klänge, gesprochenes Wort etc.). Nicht nur, dass die Daten gleichzeitig verschiedene Modalitäten sozialer Situationen konservieren, ihr Charakter verlangt zudem eine verhältnismäßig intensive und zeitaufwendige Analysephase.
Auch wenn audiovisuelle Daten durch die Kamerahandlungen der Forscher*innen *konstruiert* sind (Reichertz & Englert, 2011), produzieren sie einen technischen Fokus oder reduzieren das interaktive Geschehen auf die Zweidimensionalität eines Bildschirmes. Gerüche werden etwa überhaupt nicht festgehalten usw. Dennoch sind sie in der Lage, Abschnitte einer Feldsituation zu *registrieren* (Bergmann, 1985). D.h., dass die aufgezeichneten Ereignisse nicht durch ihre Versprachlichung vorinterpretiert werden (wie etwa in Feldnotizen) und die zeitliche Struktur der Handlungen dieselben ‚objektiven' Zeitmaße aufweist, wie in ihrem situativen Vollzug. Zudem können Videos beliebig oft wiederholt und beschleunigt werden etc. Dadurch verlieren die aufgezeichneten Geschehnisse zwar ihre natürliche situative Flüchtigkeit, die für die Beteiligten charakteristisch ist (ebd.). Nichtsdestoweniger erlauben die technischen Aufzeichnungen aber das Verfahren der interpretativen Videointeraktionsanalyse und die gemeinsame Interpretation in Datensitzungen (s.u.).
Im Zentrum des Untersuchungsprozesses stehen zunächst *soziale Situationen*. Die Autorinnen beobachteten und filmten anfangs Veranstaltungen des Tanzens und Musizierens, die hürdenfreie Zugänge eröffneten. Dabei war die Bestimmung des Feldes mitsamt seiner Grenzen zu Beginn *offen* und *vorläufig*. Es ging zu diesem Zeitpunkt ‚nur' um die allgemeine Adressierung des Tangotanzens und des gemeinsamen Musizierens. So ließ sich feststellen, dass das Feld des Tangos aus der Feldperspektive keine klaren Grenzen hat: Verschiedene Akteur*innen tanzen unterschiedliche Stile, teilweise gemischt mit modernen Elementen und es existiert keine einheitliche Definition des Paartanzes des argentinischen Tangos. Zudem gibt es unterschiedliche *Veranstaltungsformate*, die für das Forschungsinteresse der Koordination des Tanzpaares relevant werden konnten: Unterrichtssituationen, Abendveranstaltungen, Tanzshows usw. Sie ließen sich des Weiteren durch die Variation ihrer Strukturierung charakterisie-

https://doi.org/10.35468/6020-03

ren, wie etwa den Zugangsvoraussetzungen und erwarteten Vorkenntnissen der Tänzer*innen (z. B. für alle offener Gruppenunterricht und exklusive Angebote für fortgeschrittene Tänzer*innen).

Das Ensemblemusizieren mit Streichinstrumenten erzeugte ein ähnliches Bild, auch wenn sich eine andere Feldstruktur abzeichnete: So wurden Streichduette bis -sextette, Ensemblespiel in Verbindung mit Chorgesang oder Klavierspiel und andere Konstellationen teilnehmend beobachtet. Darüber hinaus spielten die Instrumentalist*innen unterschiedliche Musikrichtungen und es ließen sich ebenfalls verschiedene Veranstaltungsformate identifizieren (z. B. Konzerte, Proben, Prüfungen, Unterricht usw.). – All diese Erkenntnisse stellen erste Ergebnisse der fokussierten Ethnographie dar, erlauben erste Feldstrukturen zu identifizieren und eine Auswahl für relevante Situationen, in denen Videos aufgenommen werden, anzuleiten.

Frederike Brandt entschied sich, *Unterrichtssituationen* weitergehend zu fokussieren und zu filmen, weil hier Probleme der Tanzenden von ihnen selbst expliziert werden, sodass sich der analytische Blick auf die mitunter kaum beobachtbaren feinen körperlichen Abstimmungen eröffnet. Die Vermittlung dieser Wissensbestände kann so dazu beitragen, die sich konkretisierende Forschungsfrage nach der Koordination des Tanzpaares zu beantworten. Zudem fokussierte Frederike Brandt vor allem *Gruppenunterrichtseinheiten*, da sie im Forschungsfeld mit anderen Veranstaltungsformaten verknüpft werden (etwa Tanzveranstaltungen) und eine besondere vergemeinschaftende Funktion innehaben. Der Zugang erwies sich als unproblematisch, weil die Akteur*innen nicht selten selbst das Tanzen filmen und die Forscherin als Szenemitglied vielen bereits vertraut war.

Bei der Untersuchung der Streichensembles erwiesen sich insbesondere *Proben* für das Erkenntnisinteresse als relevant, da in ihnen Musiker*innen ihr Spiel häufig abbrechen, Probleme und Lösungen besprechen und ihr Zusammenspiel routinieren. Des Weiteren realisiert sich das Streichensemblespiel zum Großteil in Proben, weil Konzerte und Prüfungen etc. lange *vorbereitet* werden. Zudem wurden *verschiedene* Probenformen, unterschiedlich fortgeschrittener Ensembles identifiziert und verglichen: Exemplarisch wurde u. a. insbesondere der Kammermusikunterricht eines Schülerinnenstreichtrios, die Generalprobe eines Laiencelloquintetts (Vollmer, 2021) und die Probe eines klassischen Streichquartetts, das sich aus professionellen Musiker*innen zusammensetzte, tiefergehend fokussiert.

2 Das Aufzeichnen von Videos und ethnographisches Sampling: Fokussierte Interaktionen Tanzender und Musizierender

Nachdem die ersten relevanten ‚Veranstaltungen' identifiziert wurden, stellen sich die Fragen, was, wer und auf welche Weise gefilmt werden soll. Dabei werden innerhalb der Situationen *kommunikative Handlungen* der Beteiligten *fokussiert*. Wichtig ist hierbei, dass die Situationen wiederum selbst durch die Handlungen der Be-

https://doi.org/10.35468/6020-03

teiligten hervorgebracht, strukturiert und etwa in den Kontext größerer Zusammenhänge eingeordnet werden, sodass sie weder empirisch noch theoretisch absolut bestimmbar sind (Knoblauch & Vollmer, 2022; Knoblauch, 2017, S. 75 ff.).
Die Fokussierung auf kommunikative Handlungen ist eng mit dem technischen Fokus der Kamera verknüpft, auch wenn sie nicht in einem absoluten oder gar objektiven Sinne identisch sind und weiterhin einer interpretativen Einordnung der Geschehnisse bedürfen. So ko-produzierten die Forscherinnen durch ihr Kamerahandeln auch die Relevanz der gefilmten Interaktionen, da sie durch das Erstellen der Videos ihr Feldwissen reproduzieren und davon ausgehen, dass das, was sie filmen, nicht nur für die Feldakteur*innen handlungsrelevant ist, sondern auch Aufschluss über ihr Forschungsinteresse gibt.
Der Fokus der *Aufnahmen* sollte möglichst dem *selbsthergestellten Fokus* der Beobachteten im Sinne der oben bereits angeführten fokussierten Interaktionen folgen. Sind bspw. wie im Fall des Tangotanzens Bewegungen im Raum relevant, bietet sich eine Kamera an, die weit oben installiert wird und aus einer Vogelperspektive die Bewegungen im Raum abbildet, während eine zweite Handkamera durch die Forschende geführt wird und den Aktivitäten der Akteur*innen aus der Nähe folgt. Im Fall der Streichensembles handelte es sich quasi um idealtypische Formen fokussierter Interaktionen, insofern die Musiker*innen in ihrer Anordnung einen Kreis oder sogar Halbkreis bilden, der die Anwesenheit eines späteren Publikums mitantizipiert. Das Ensemblemusizieren ließ sich bequem mit einer festinstallierten Kamera aufzeichnen, sodass sich alle relevanten Aspekte der musikalischen Kommunikation bereits mithilfe einer Kameraperspektive rekonstruieren ließen.
Da Videokameras im Vergleich etwa zu Feldnotizen einen erheblichen Teil der Datenaufzeichnung *quasi* automatisch leisten, erlauben sie auch eine besondere Form der Dokumentierung der Feldteilnahme der Forschenden. So zeichnet sich z. B. der exemplarische Fall der Generalprobe des Laiencelloquintetts (Vollmer, 2021) dadurch aus, dass Theresa Vollmer selbst Mitglied dieses Ensembles war und ergo nicht nur Forscherin, sondern als Musikerin auch zum Forschungs‚objekt' wurde. Auch weil sich nicht alle aufgezeichneten Daten, geschweige denn ihr kompletter Inhalt für das sich konkretisierende Forschungsinteresse als relevant erweisen werden, gilt es im Laufe des Untersuchungsprozesses auf Basis der Erkenntnisse der Feldarbeit, des Aufzeichnens der Videos, der Sichtung der Daten und erster Analyseergebnisse, eine Auswahl der erkenntnisstiftenden Videosequenzen zu treffen und durch weitere Feldaufenthalte und -aufnahmen weiterzuentwickeln. Die *Auswahl des Forschungsfeldes* und der *sozialen Situationen* sowie die Entscheidung, welche *kommunikativen Handlungen* in den technischen Aufnahmen fokussiert werden, betreffen das sogenannte äußere bzw. *ethnographische Sampling*. Die Entscheidung, welche der *aufgezeichneten* Situationen und Handlungseinheiten vergleichend gegenübergestellt und einer detaillierten Videointeraktionsanalyse unterzogen werden, betrifft das *interne Sampling* (Abbildung 1).

https://doi.org/10.35468/6020-03

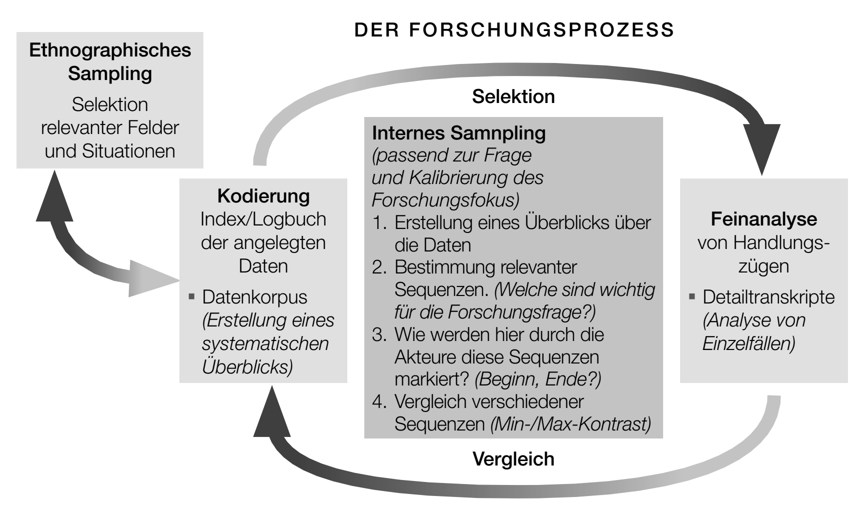


Abb. 1: „Der Forschungsprozess" (aus Tuma et al., 2013, S. 78)

Diese Prozesse des Samplings (internes und ethnographisches) erstrecken sich über einen längeren Zeitraum, wobei sich die jeweiligen Erkenntnisse wechselseitig bedingen und die Forschungsphasen häufig abwechseln können (s. o.).

3 Die Sichtung der Videos, Datensitzungen und internes Sampling: Berührungen im argentinischen Tango und Abbrüche in Streichensembleproben

Nachdem die ersten Aufzeichnungen erstellt wurden, werden die Daten gesichtet und *Videologbücher* angefertigt, um sich einen Überblick über den erhobenen Datenkorpus zu schaffen (Abbildung 1). Das betrifft zum einen den Überblick über die verschiedenen Aufnahmen: Wo, wann, wer bzw. in *welchen Situationen* wurde gefilmt? Zum anderen werden auch Logbücher über die *einzelnen* Videos erstellt: Was ist im Video zu sehen? Gibt es Episoden einer Situation wie bspw. Aufbau, Stimmen, Einspielen, Spielphase und Abbau? Was sind die einzelnen ‚Themen' der beobachteten Handlungen und wie können sie benannt werden bzw. welche Begriffe werden von Teilnehmenden selbst verwendet, um ihre Tätigkeiten zu benennen? Bei der Erstellung der Logbücher handelt es sich um die Entwicklung erster Kategorisierungen und Kodierungen der in den Videos identifizierbaren Handlungs*sequenzen*[6]. Wichtig ist hierbei, dass diese Zuordnungen anhand der gefilmten Geschehnisse *induktiv* generiert und nicht deduktiv vorgeformte Codes den Beobachtungen

6 Dabei arbeitet die Videographie mit einem Sequenzbegriff, der sich an die Verfahren der ethnomethodologischen Konversationsanalyse anlehnt (Tuma et al., 2013, S. 59).

https://doi.org/10.35468/6020-03

'übergestülpt' werden. Dieses Vorgehen folgt zum einen den Prinzipien eines *explorativen* Forschungsdesigns als auch der theoretischen Grundlegung der Videoanalyse durch die *Ethnomethodologie* Garfinkels (1967). Ihr folgend werden Akteur*innen als kompetent definiert und die „Konstruiertheit", „Reflexivität" und „Indexikalität" ihrer Handlungen hervorgehoben (Tuma et al., 2013, S. 53 ff.). Es ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe im Interpretationsprozess, sich um die Gegenstandsangemessenheit und Individualität der Beobachtungen in der Beschreibung zu bemühen.[7]

In Brandts Untersuchung wurden neben anderen Aspekten vor allem *Berührungen* als relevantes Phänomen identifiziert, sowie deren Thematisierung und Vermittlung näher beleuchtet. (Es hätten auch die Struktur der eingeübten Bewegungsabläufe, die gespielte Musik etc. weiterverfolgt werden können.) Bei den Berührungen handelte es sich um kaum sichtbare, subtile Bewegungen und Körperkontakte, die die Koordination von Tanzpaaren leiten. Diese wurden im Unterricht u. a. versprachlicht und mit demonstrativen Verweisen auf Aspekte und Qualitäten der Bewegungen verknüpft. Es wurden Unterrichtsstunden von zwei Lehrenden aufgezeichnet, wobei in jeder eine Tanzfigur vermittelt wurde, welche die Beteiligten „Sequenz" nennen. Die Ethnographin stellte fest, dass die Vermittlung dieser Bewegungseinheiten stufenweise aufgebaut wurde, indem schrittweise neue Differenzierungen hinzukamen. Während am Anfang lediglich die Schrittstruktur erklärt wurde, wurde später erläutert, wie die Schulter des Tänzers mit der Ferse der Tänzerin 'verbunden' werden soll. Diese zunehmenden Differenzierungen korrespondierten mit dem beobachtbaren Niveau der Tanzenden, sodass das Gelingen der Ausführung bei fortgeschrittenen Tänzer*innen sichtbar war. Gleichzeitig war das Insiderwissen der Forscherin als Tänzerin entscheidend, um die feinen Nuancen der Bewegungen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen.

Bei der Untersuchung des Kammermusikunterrichtes erwies sich die *interaktiv hergestellte Ablaufstruktur* der Unterrichtseinheit als erkenntnisgewinnend. Kürzere „Spiel-" und „Redephasen" wechselten sich häufig ab: In Spielphasen realisierten die Schülerinnen Abschnitte der Musikliteratur (Tonleiter, Kanon zum Einspielen, Sonate). In den anschließenden Redephasen wurde das Gespielte evaluiert und Verbesserungsvorschläge formuliert, um in einer erneut anschließenden Spielphase einen Abschnitt der Musik zu wiederholen. Theresa Vollmer identifizierte dabei verschiedene Formen des Beendens der Spielphasen: In seltenen Fällen war das Ende eines Stückes erreicht, deutlich häufiger wurde das Spiel *abgebrochen*, etwa weil die Schülerinnen mit der Realisation der eigenen Stimme überfordert waren oder weil die Lehrerin in das Musizieren der drei eingriff, um Spielhinweise zu geben.

7 Nicht selten werden erkenntnisrelevante Details kommunikativer Geschehnisse mit pauschalisierenden, vereinfachten Codes (z. B. „dominantes Verhalten"), psychologisierenden Erklärungen (z. B. „Sie macht das, weil sie traurig ist") oder zugeschriebener Willkürlichkeit (z. B. „Dieses Verhalten ist unbewusst geschehen") verfehlt oder übergangen.

https://doi.org/10.35468/6020-03

Die Feinheit oder auch *Granularität* (vgl. Knoblauch und Vollmer, 2022) der zu analysierenden Handlungseinheiten, die aus dem Datenkorpus herausgearbeitet werden soll, wird durch das Forschungsinteresse bedingt, kann sich im Forschungsprozess verändern und präzisiert die Forschungsfrage. Interessieren kleinste Handlungsabläufe, die mitunter nur Bruchteile von Sekunden andauern, wie der Umgang von Auktionator*innen mit ihrem Hammer (vgl. Heath & Luff, 2013) oder interessieren vielmehr Kollektive, die größer sind als die Bevölkerung mancher Staaten (vgl. Knoblauch et al., 2019)?
Die als exemplarisch identifizierten Handlungseinheiten werden in der Interaktionsanalyse vergleichend gegenübergestellt: Interessiert ein Vergleich der Formen körperlicher Berührungen oder musikalischer Abbrüche, um ihre individuellen Qualitäten herauszuarbeiten? Oder interessiert der Einsatz verschiedener Berührungsformen und musikalischer Instruktionen bei der Vermittlung im Verlauf des Unterrichts oder über mehrere Einheiten hinweg? Lassen sich Routinierungen und Habitualisierungen der Schüler*innen beobachten? All diese Fragen betreffen die Ebene des *internen Samplings* (Abbildung 1), das durch die entsprechenden Gegenüberstellungen und Vergleiche der Handlungssequenzen den Forschungsgegenstand schrittweise (re-)konstruiert (s. u.).
Neben solitären Videoanalysen werden auch *Datensitzungen* durchgeführt, die u. a. die Güte der Forschungserkenntnisse sichern. Kleine Gruppen Beteiligter interpretieren die Datenausschnitte, wobei die Videograph*innen ihr *(ethnographisches) Hintergrundwissen explizieren* und ihre Beobachtungen intersubjektiv nachvollziehbar machen. *Haupt*gegenstand dieser Sitzungen sind die *Videodaten* selbst und nicht etwa deren versprachlichte Transkripte.[8] Der Videoabschnitt wird wiederholt abgespielt, verlangsamt, in ihn wird hineingezoomt etc. bis peu á peu rekonstruiert werden kann, woran sich die Beobachteten orientieren, welche Wirklichkeiten erzeugt werden und welches Wissen relevant ist, um zu verstehen, was sie tun.[9]
Nichtsdestoweniger spielen verschiedene Transkriptformen wichtige Rollen im videoanalytischen Prozess. In Datensitzungen dienen Transkripte der *Orientierung* der Interpretierenden bei ihrer Arbeit *am Material* (z. B. „Was macht die Lehrerin nochmal, wenn Sie ‚Takt 48‘ sagt?“).[10] Sind erste Erkenntnisse gewonnen und Thesen über die Beobachtungen am Material formuliert, sind feinanalytische Transkripte notwendig, um die Entdeckungen überprüfen und objektivieren zu

8 Da ein besonderes Erkenntnispotenzial der Datensorte Video mit ihrem mimetischen Charakter verknüpft ist, würde eine Interpretationsarbeit an versprachlichten Transkripten die zu nutzende Qualität der registrierenden Daten unterlaufen (s. o.).

9 Vgl. hierzu die Ausführungen zur Videointeraktionsanalyse von Tuma et al. (2013, S. 85 ff.).

10 Bei Tätigkeiten, in denen kaum gesprochen wird, ist die Transkription anderer beobachtbarer oder hörbarer Handlungsphasen und deren Zeitcodierung im Video sinnvoll, um die gemeinsamen Interpretationen zu orientieren (z. B. Auszüge aus den Noten, Skizzen der Bewegungen im Raum usw.).

https://doi.org/10.35468/6020-03

können (z. B.: Lässt sich am Material belegen, wer von dem Tanzpaar mit der Drehung beginnt? Bewegt der Lehrer zuerst seinen Fuß oder antizipiert die Schülerin die Drehung schon mit einer kleinen Bewegung ihrer Hüfte?). Spätestens in der Ergebnispräsentation werden visuelle Formen der Darstellung notwendig, um die Erkenntnisse etwa in Artikelform einer Öffentlichkeit vorlegen zu können (vgl. auch Selting et al., 2009; Albert et al., 2019).

In der Tangostudie konnten drei Dimensionen von Berührungen differenziert und ihr Zusammenspiel beschrieben werden: Zum einen die *sichtbaren* Berührungen und Bewegungen, die sich durch die Videodaten im Prozess visuell rekonstruieren ließen; zum zweiten die Weisen, in denen Lehrende und Schüler*innen die Berührungen *thematisierten*, über sie *sprachen* oder *körperlich* auf bestimmte Aspekte verwiesen (wenn bspw. mit Händen eine Bewegung nachgestellt wurde); und schließlich drittens, die *typisch, subjektiv sinnliche* Wahrnehmung der Teilnehmenden in den beobachteten Momenten selbst, die durch das biographische Hintergrundwissen und die Feldzugehörigkeit der Forscherin rekonstruiert werden konnte. Exemplarisch ist in der folgenden Abbildung ein Transkript einer Sequenz der Tangountersuchung abgebildet, in dem die kommunikativen Handlungen der Lehrenden für die Ergebnispräsentation dargestellt wurden. Es handelt sich um eine Sequenz, in der der Lehrer die Tanzfigur erklärt, sie einleitend zeigt und anschließend mit einer Lehrerin vortanzt.[11]





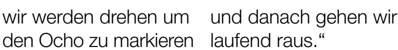


Abb. 2: Transkription von Bewegung und Sprache einer Erklärungssequenz

11 Im ersten Standbild sehen wir den Lehrer allein, der die Erklärungseinheit sprachlich einleitet. Als er anfängt, die Bewegung zu beschreiben, wendet er sich zur Lehrerin, um das „Laufen" der Beschreibung auch beobachtbar zu zeigen. Die Lehrenden nehmen dann keine typische Tanzhaltung ein, sondern eine *Übungshaltung*, um die Struktur der Figur hervorzuheben. Der Lehrer hält wiederholt inne und löst einen Arm aus der Umarmung, um an mehreren Stellen mit seiner Hand zu zeigen und zu verbalisieren, worauf geachtet werden soll.

https://doi.org/10.35468/6020-03

In der Analyse des Ensembleunterrichtes ließen sich *verschiedene Arten des Abbrechens* von Spielphasen identifizieren. Sie wurden danach unterschieden, ob die Schülerinnen das Spiel selbst beendeten oder die Lehrerin durch ihr Eingreifen eine Spiel- durch eine Redephase ablöste (s. o.). Als zentrale Orientierung der Interagierenden erwiesen sich dabei die vorliegenden Noten. Nicht nur, dass häufig auf sie *gezeigt* und einzelne Takte mit ihren Nummern thematisiert wurden; die Musiker*innen *blicken* beim Spielen überwiegend und mitunter *nur* auf ihre Notenblätter. Mithilfe des Wissens der Forscherin als Cellistin ließ sich zeigen, dass sich das Musikrepertoire in einzelne *Sinnabschnitte* gliedert. Die Videographin kam zu dem Schluss, dass Noten nicht nur ein „Interaktionsskript“[12] sind, sondern die Struktur der Komposition die Bedeutung der Abbrüche mitbedingt: Das Spiel wurde *meistens nach* einem Sinnabschnitt abgebrochen. In *selteneren* Fällen wurde *während* eines solchen das Musizieren beendet, sodass ‚dramatischere‘ Abbrüche entstanden. All diese Arten des Abbrechens fanden sich in den verschiedenen Probenformen der unterschiedlichen Ensembles. Insbesondere der Kammermusikunterricht zeigte aber, welche Rolle die Lehrerin als professionelle Violinistin bei der *Vermittlung der Strukturierung der Musik* spielt: Sie war diejenige, die am häufigsten das Spiel abbrach und das zumeist an ‚musikalisch günstigen Stellen‘.

4 Formen des Fokus, Samplingstrategie und Verallgemeinerung: Koordination durch Berührungen beim argentinischen Tango und die Grundlagen gelingenden Streichensemblemusizierens

Videographien sind häufig als Einzelfallstudien angelegt. So auch die dargestellten Untersuchungen, in denen vor allem *Gruppenunterricht* des argentinischen Tangos respektive einzelne *Proben* verschiedener Ensembles fokussiert wurden. Diese *sozialen Situationen* standen im Hauptfokus der Ethnographien – und nicht etwa Aufführungen, Wettbewerbe oder Einzelunterricht. Nichtsdestoweniger ist die Auswahl dieser Situationen bereits durch das ethnographische Hintergrundwissen der Forscher*innen bedingt, sodass *stets* der *kulturelle Kontext* derselben mit in den Blick genommen wird, der sie näher bestimmt (etwa „argentinischer Tango“ und „klassisches Streichensemblespiel“).
Auch wenn die einzelnen Situationen begrenzt sein mögen, sind die darin beobachtbaren *kommunikativen Handlungen* vielschichtig und komplex, wie auch das Wissen, das benötigt wird, um sie gegenstandsangemessen interpretieren zu können. Besonders gewinnbringend sind Videographien, wenn sie *explorativ* angelegt sind: Z. B. kann untersucht werden, welche Rollen die Musik, Professionalisierung, Berührungen und Blicke beim Tanzen und Musizieren spielen.

12 Noten enthalten nicht nur die Spielanweisungen für *jede einzelne* musikalische Stimme, sondern zeigen auch an, welche Töne der *verschiedenen Stimmen* gleichzeitig realisiert werden sollen. (Im solistischen Spiel ist die Bezeichnung des „*Handlung*sskriptes“ die passendere.)

https://doi.org/10.35468/6020-03

Durch die ethnographische Feldarbeit können die Forschenden bestimmen, inwiefern die ausgewählten Situationen und fokussierten Handlungen *exemplarischen Charakter* haben und für was sie exemplarisch sind. In der Tangoethnographie wurde festgestellt, dass der beobachtete Gruppenunterricht in seiner Verbindung mit anderen Tanzveranstaltungen für die Tangogemeinschaft *typisch* ist. Er stellt einen üblichen Startpunkt für die Integration und Ausbildung neuer und schafft zugleich ein Zusammentreffen unterschiedlich fortgeschrittener Tangotänzer*innen. So ermöglichen die untersuchten Lehrveranstaltungen die Rekonstruktion der prägenden und typischen Aspekte der geteilten Wissensbestände der Feldakteur*innen.
Etwas Ähnliches gilt für den Unterricht des Schülerinnentrios: Im Feld der klassischen Streichmusik ist es *typisch,* dass die Auszubildenden von professionellen Musiker*innen des jeweiligen Instrumentes unterrichtet werden, wobei die Grundausbildung im Einzelunterricht stattfindet. Das erste *gemeinsame* Musizieren in Ensembles wird darauf aufbauend durch die professionellen Lehrenden angeleitet und vermittelt.
Ebenso können die fokussierten Berührungen und Abbrüche in den Unterrichtseinheiten als *exemplarisch* verstanden werden. Sie sind nicht nur typisch für die Vermittlung im Unterricht, sondern genuin für das Tangotanzen und das Proben klassischer Ensembles, die dadurch mitdefiniert werden. Zudem schaffen sie einen explorativen Einblick darin, inwiefern das Berühren und Spüren maßgeblich die Kommunikation Paartanzender prägt; bzw. wie durch das häufige Abbrechen und Wiederholen einzelner Musikabschnitte die Grundlage der Routinierung, Habitualisierung und Konventionalisierung des klassischen, gemeinsamen Musizierens von Streichmusiker*innen geschaffen wird.
Gleichzeitig wird hier das Typische und Exemplarische durch die Strukturen (etwa des Feldes und der beobachteten Handlungen) begründet, die in der Analyse rekonstruiert werden und die Verallgemeinerbarkeit der Forschungserkenntnisse bedingen. Deswegen sind die Ebenen des (ethnographischen und internen) Samplings zentral: Berührungen beim argentinischen Tango mögen sich von Berührungen beim Walzertanzen, Abbrüche in Proben klassischer Streichmusik von denen von Rockbands unterscheiden. Der Gruppenunterricht an einem Veranstaltungsort mit Bar mit anschließender Tanzveranstaltung ist möglicherweise anders als der Gruppenunterricht in einer Sporthalle im Rahmen eines Unitanzkurses usw.
Die Einheiten kommunikativen Handelns sind weder empirisch noch theoretisch absolut bestimmbar (Knoblauch, 2017, S. 75 ff.). Sie hängen von den Strukturen ab, die im selben erzeugt und im Forschungshandeln ausgewählt werden. Dadurch ist der Fokus der Videographie vielgestaltig und vielschichtig. Er orientiert sich an den intersubjektiv beobachtbaren Sequenzen kommunikativen Handelns,

https://doi.org/10.35468/6020-03

die leibkörperlich durch die Akteur*innen erzeugt, objektiviert und/oder in Formen von Strukturen reproduziert werden. Die Foki auf ein *Forschungsfeld* (sozialkultureller Kontext) (A), *soziale Situationen* (B) und *kommunikative Handlungen* (C) sind dabei die drei analytisch trennbaren Dimensionen der Fokussierungen. Sie erfolgen in der Forschungspraxis *nicht* linear nacheinander, sondern bedingen sich iterativ gegenseitig. Dabei sind die vermeintlich differenten Ebenen der Phänomene *nicht* in Mikro-, Meso- und Makroebene empirisch, geschweige denn analytisch scharf getrennt, sondern methodologisch miteinander verschränkt.

Bei den angeführten, exemplarischen Forschungen lässt sich erkennen, dass sich die Bestimmung des Feldes des argentinischen Tangos und der klassischen Streichensembles erst im Forschungsprozess identifizieren, präzisieren und (re-)konstruieren ließ. Eine Auswahl anderer Situationen und kommunikativer Handlungseinheiten (z. B. Vergleich verschiedener Paartänze oder unterschiedliche Formen musikalischen Zusammenspiels) hätten andere Forschungsfelder ergeben und adressiert. Die Auswahl des Gruppenunterrichtes erlaubte die Fokussierung der Berührungen, nicht aber der komplexen Abläufe der Tanzpartner*innenwahl, die im Forschungsfeld eigenen Prinzipien gehorcht. Die Fokussierung der Proben von Streichensembles ebnete die Rekonstruktion der Voraussetzungen gelingenden Musizierens, ließ aber bspw. performative Aspekte des Konzertierens vor Publikum in den Hintergrund rücken etc. Insgesamt beleuchtete das Forschungssampling der Tangostudie explorativ das Phänomen leibkörperlicher Koordination durch Berührungen am Beispiel des argentinischen Tangos; während die Streichensembleuntersuchung erarbeitete, wie die Koordination und Synchronisation klassisch ausgebildeter Instrumentalist*innen beim gemeinsamen Musizieren mit Noten und ohne Dirigierende gelingt (Vollmer, 2021).

Die Untersuchung von sozialen Phänomenen, in denen die leibkörperliche, sinnliche, materielle und mediale Ebene kommunikativen Handelns von herausragender Relevanz ist, stellt Forscher*innen vor die methodologische Herausforderung, diese gegenstandsangemessen zu erfassen. Als fokussiert, ethnographisches Forschungsprogramm bietet die soziologische Videographie durch ihre explorative Vorgehensweise die Möglichkeit, komplexe und vielschichtige Handlungen differenziert analysieren und verstehen zu können. Dabei erlaubt die fokussierte Ethnographie einen flexiblen, reflexiven und ‚methodenopportunen' Umgang mit (überraschenden) Neuentdeckungen, sodass eine größtmögliche Nähe zum Forschungsgegenstand hergestellt werden kann. Die Datensorte Video als Forschungsmedium bringt dabei die räumlichen, materiellen, medialen und leibkörperlichen Aspekte der beobachteten Handlungen in eine neuartige Reichweite der interpretativen Sozialforschung. Die Untersuchung von Lehr- und Lernsituationen ist dabei häufig besonders erkenntnisstiftend, weil in ihnen die Akteur*innen selbst Herausforderungen reflexiv hervorheben und unterschiedliche Wissensfor-

https://doi.org/10.35468/6020-03

men identifizierbar werden. Nicht zuletzt ist die Videographie häufig eine erfüllende Tätigkeit, die die sozialwissenschaftliche Forschung zur „fröhlichen Wissenschaft" (Berger, 2011, S. 21 ff.) macht.

Literatur

Albert, S., Heath, C., Skach, S., Harris, M.T., Miller, M. & Healey, P.G.T. (2019). Drawing as transcription: How do graphical techniques inform interaction analysis?. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 2 (1). https://doi.org/10.7146/si.v2i1.113145.

Berger, P.L. (2011). *Einladung zur Soziologie: Eine humanistische Perspektive.* Utb.

Bergmann, J. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In W. Bonß & H. Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft (Soziale Welt, Sonderband3)* (S. 299–320). Schwartz.

Eisewicht, P. (2016). Zur Kartographierung ethnographischer Forschungsprogramme. In R. Hitzler, S. Kreher, A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Old School … New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierungen* (S. 29–39). Oldib.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.

Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. *The Ethnography of Communication. American Anthropologist,* Special Publication, *66* (6), 133–36.

Goffman, E. (2009). *Interaktion im öffentlichen Raum*. Campus-Verlag.

Heath, C. & Luff, P. (2013). Embodied Action and Organisational Interaction: Establishing Contract on the Strike of a Hammer. *Journal of Pragmatics, 46* (1), 24–38.

Honer, A. (2011). *Kleine Leiblichkeiten: Erkundungen in Lebenswelten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, R., Reichertz, J., Knoblauch, H. (Hrsg.) (2013). *Kommunikativer Konstruktivismus. Kommunikativer Konstruktivismus: Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz.* Springer VS.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn, 2* (1), 123–142.

Knoblauch, H. (2017). *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Springer VS.

Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2018). Soziologische Videographie. Fokussierte Ethnographie und Sampling. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 121–134). Springer VS.

Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022). *Fokussierte Ethnographie.* In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 353–366). Springer VS.

Knoblauch, H., Haken, M. & Wetzels, M. (2019). Videography of Emotions and Affectivity in Social Situations. In A. Kahl (Ed.) *Analyzing Affective Societies: Methods and Methodologies* (S. 162–179). Routledge.

Reichertz, J. & Englert. C. (2011). *Einführung in die qualitative Videoanalyse: Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Springer VS.

Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), *Gesprächsforschung*, 10, 223–272.

Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Fink Wilhelm GmbH + Co.KG.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz Juventa.

Strübing, J. (2004). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Springer VS.

Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer VS.

https://doi.org/10.35468/6020-03

Tuma, R. (2017). *Videoprofis im Alltag: Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Vollmer, T. (2021). Gemeinsames Musizieren verstehen. Zur Sinnlichkeit des Musizierens in Streichensembles. In P. Eisewicht, R. Hitzler & L. Schäfer (Hrsg.), *Der Soziale Sinn der Sinne. Die Rekonstruktion sensorischer Aspekte von Wissensbeständen*. (S. 85–107). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autoinnen

Frederike Brandt, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Berlin, Institut für Soziologie. Forschungsschwerpunkte: soziologische Theorie, Wissenssoziologie, Methoden und Methodologien interpretativer Sozialforschung, Körpersoziologie und Gewaltsoziologie.

Theresa Vollmer, Dr. des., Universitätsassistentin (Post-Doc) an der Universität Wien, Institut für Soziologie. Forschungsschwerpunkte: Wissenssoziologie, Kultursoziologie, Methoden und Methodologie qualitativer und interpretativer Sozialforschung (insbesondere Ethnographie und Soziologische Videographie), Soziologie der Musik und des Musizierens.

https://doi.org/10.35468/6020-03

Tobias Röhl

Doing Media. Zum Verhältnis von Materialität und Medialität aus praxistheoretischer Sicht

Tag für Tag arbeiten Lehrer*innen und Schüler*innen in den vielen Klassenzimmern rund um den Globus. Ich meine damit aber nicht nur die Praktiken des Lehrens und Lernens im engeren Sinne, sondern eine weitaus grundlegendere Arbeit, die auf den ersten Blick wenig Aufsehen erregen mag. Die Rede ist von medialen Praktiken, mit denen materielle Dinge zu über sich hinausweisenden Medien werden. Medien sind – so die hier vertretene These – keine gegebenen Entitäten, sondern Ergebnis eines *doing media*. Am Beispiel ethnografischer Forschungen zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht zeigt der Beitrag Potentiale einer praxistheoretischen Perspektive auf Medien auf.
Im Folgenden skizziere ich zunächst Eckpunkte einer praxistheoretischen Perspektive auf Medien und Medialität (2.). Darauf aufbauend illustriere ich die Perspektive an empirischen Fallbeispielen (3.). Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine sozio-materielle Bildungsmedienforschung (4.).

Keywords: doing media, Materialität, Medialitiät, Ethnografie, schulische Bildung

1 Die Praxis der Medien

Das Feld der Praxistheorien ist vielschichtig und keinesfalls homogen (Reckwitz, 2003). Dennoch lassen sich einige Fluchtlinien ausmachen. Zwei Merkmale sind im Zusammenhang des Beitrags im Besonderen zu nennen:

1. Praxistheorien führen sozialen Sinn weder auf vorgängige Strukturen noch auf kognitive Ideen zurück. Wie etwas zu verstehen ist, zeigt sich im Vollzug der Praxis. Soziale Ordnung ist demnach Vollzugswirklichkeit (Garfinkel, 1967). So schaffen etwa die Unterrichtsteilnehmer*innen mit dem Vollzug ihrer Praktiken (Schreiben, Lesen, Schwätzen, Fragen, Antworten usw.) die Wirklichkeit des Unterrichts – würden sie davon ablassen, wäre es kein Unterricht mehr (exemplarisch Breidenstein, 2006).
2. Mit dieser Hinwendung zu den Praktiken in Vollzug gerät auch die sozio-materielle Dimension der Praxis in den Blick. Insbesondere die sozialwissenschaftliche Technik- und Wissenschaftsforschung hat auf die praktische Wirkmacht von Dingen und Medien aufmerksam gemacht (etwa Knorr-Cetina, 1984; Latour, 2005). Naturwissenschaftliche Erkenntnis ist auf zahlreiche materielle Artefakte angewiesen. Und soziale Wirklichkeit im Allgemeinen ist auch durch

https://doi.org/10.35468/6020-04

und mit Dingen geschaffen. Ebenso ist die „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994) des heutigen Schulunterrichts ohne bestimmte materielle Dinge kaum vorstellbar: Die Tafel setzt beispielsweise auch praktisch die Unterscheidung von Lehrpersonen und Schüler*innen um (Sørensen, 2009): Die einen schreiben laufend etwas an der Tafel an, was die anderen wieder abschreiben.

Was bedeutet dies nun für die Beschäftigung mit (schulischen) Medien? Für Medien in Schule und sonst gilt aus praxistheoretischer Perspektive, dass diese nicht aus sich heraus Medien sind, sondern weil sie dazu gemacht werden. Exemplarisch kann man hier beispielsweise den praxistheoretischen Techniksoziologen Karl H. Hörning anführen und wie er allgemein Dinge fasst:

> „Die Alltagsbedeutung eines technischen Dings, einer Sache, eines Sachverhalts steckt in den sozialen Praktiken.“ (Hörning, 2005, S. 309)

Mit dieser „post-wittgensteinianisch[en]“ (Reckwitz, 2003, S. 298) Perspektive interessiert man sich für Transformationen der Dinge im praktischen Gebrauch. Hier also: Wie wird aus einem vieldeutigen Gegenstand ein Objekt, an dem sich pädagogisch-didaktisch etwas zeigen lässt? Dies richtet sich auch gegen einen Technikdeterminismus, für den Dinge wie Medien aus sich heraus wirksam sind.

1.1 Medien und Medialität

Wie Medien begrifflich zu bestimmen sind, ist eine Frage, die vielfach und ganz unterschiedlich beantwortet worden ist (siehe nur die Beiträge in Münker & Roesler, 2008). Aus praxistheoretischer Sicht kann die Antwort jedenfalls nicht lauten, einzelne Dinge herauszugreifen und als Medien zu bezeichnen: Dieses Gerät ist ein Fernseher und deshalb ein Medium, jener Haufen Papier mit gedruckten Buchstaben darauf ist eine Zeitung usw. Insbesondere angesichts des digitalen Wandels und des rasanten Aufstiegs der „neuen“ Medien werden die Schwäche einer solchen Vorgehensweise offensichtlich: Die sogenannten sozialen Medien des Internets orientieren sich nicht am Modell von Massenmedien. Sie sind kein Broadcasting, bei dem eine Sender*in an eine Vielzahl von Empfänger*innen Inhalte vermittelt. Stattdessen verwischt die Grenze von Senden und Empfangen und damit auch die Frage danach, was denn nun ein Medium ist: Unsere Computer und Smartphones? Das Internet? Die Sozialen Medien? Ein Post? Die Plattform?

Teile der deutschsprachigen Medienwissenschaft versuchen sich dementsprechend an einer praxistheoretischen Reformulierung (Gießmann, 2018; Schüttpelz et al., 2021). Statt von Medien ist nun von Medienpraktiken die Rede. Gleichwohl ist damit noch nicht benannt, was denn diese Vorsilbe „Medien-“ vor Praktiken bedeutet. Welchen Umstand hebt man damit an Praktiken hervor? Was also ist die *differentia specifica* von Medienpraktiken gegenüber anderen Praktiken? Hierzu ein Blick in die Medientheorie, die im Zusammenhang einer sozio-materiellen wie praxistheoreti-

https://doi.org/10.35468/6020-04

schen Perspektive zweierlei leisten können muss. Sie muss erstens Materialität und Medialität in ein Verhältnis zueinander setzen. Zweitens muss sie hinreichend offen sein, um historische wie situative Dynamiken zu fassen.
Sybille Krämer (2008) entwirft eine Medientheorie, die sich auf die Figur des Boten beruft. Medien sind Boten. Mit ihnen soll etwas übermittelt werden, ohne dass sie selbst dabei in den Vordergrund treten oder gar die Botschaft verfremden. Wenn wir etwa den Fernseher oder Computer einschalten, dann wollen wir uns ja nicht mit dem Gerät selbst beschäftigen, sondern mit dem, was da gezeigt wird. Und wenn Schüler*innen ein Schulbuch aufschlagen, soll es ja nicht um das Buch als Buch gehen, sondern um die Inhalte. Das mediale Botenmodell verweist darauf, dass Medien selbst nur schwer zu greifen sind. Die Materialität der Dinge tritt hier gewissermaßen zurück, um etwas anderem Raum zu geben:

> „Indem Medien im alltäglichen Gebrauch etwas zur Erscheinung bringen, tendieren sie selbst dazu, unsichtbar zu bleiben." (Krämer, 2008, S. 27)

Eine derartige „negative Medientheorie" (Mersch, 2008) bietet Anschlussmöglichkeiten an praxistheoretische Überlegungen. Denn sie fasst Medien nicht als statische Entitäten, sondern als mediale Figuration, die auch scheitern oder ins Leere laufen kann. Es geht somit nicht um fest umrissene Gebilde, um Zeitungen, Smartphones, oder Wandtafeln, sondern um eine Beziehung zwischen Medienrezipient*innen und Materialität. Aus für sich stehenden präsenten Dingen soll etwas werden, dass über sich hinausweist und den Rezipient*innen etwas zeigt: Nachrichten, Social Media Posts, mathematische Gleichungen – und eben nicht Druckerschwärze, Pixel oder Kreidespuren.

1.2 Dinge und Materialität

In der Phänomenologie finden sich ähnliche Denkfiguren rund um materielle Dinge. Bei Maurice Merleau-Ponty finden sich zahlreiche Beispiele dafür, wie wir mittels Dingen die Welt leiblich erfahren:

> „Eine Frau hält ohne jede Berechnung zwischen der Feder ihres Hutes und Gegenständen, die sie zerknicken könnten, einen Sicherheitsabstand ein, sie hat es im Gefühl, wo ihre Feder ist, so wie wir fühlen, wo unsere Hand ist. Habe ich die Gewohnheit, einen Wagen zu führen, so sehe ich, in einen Durchgang einfahrend, daß ‚ich vorbei kann', ohne erst die Breite meines Weges mit dem Abstand meiner Kotflügel vergleichen zu müssen, so wie ich eine Tür durchschreite, ohne deren Breite mit der meines Körpers zu vergleichen. Hut und Automobil sind hier nicht mehr Gegenstände, deren Größe und Volumen sich durch Vergleich mit anderen Gegenständen bestimmte. Sie sind zu voluminösen Vermögen geworden, zum Erfordernis eines bestimmten Spielraums." (Merleau-Ponty, 1976, S. 172 f.)

Die Hutfeder, das Auto oder der Blindenstock sind hier keine Objekte, denen wir uns zuwenden, sondern Teil unseres Leibs. Durch sie hindurch erfahren wir

https://doi.org/10.35468/6020-04

die Welt. Man kann sie im Sinne Krämers als Medien verstehen: Nicht sie selbst stehen im Vordergrund, sondern die Erfahrung, die sie ermöglichen.
Diese Medialität der Dinge steht – wie gesagt – in einem Spannungsverhältnis zu ihrer Materialität. Medialität heißt gewissermaßen von Materialität abzusehen, die Dinge gerade als etwas anderes zu sehen oder durch sie hindurch zu sehen. Gerade dieser Umstand macht es nun aber so schwer, die materiellen Bedingungen der Medialität in den Blick zu nehmen. Woran liegt das?
Zunächst kann man festhalten, dass sich die Sozialwissenschaften oft mit der „symbolisch-kommunikativen", weniger aber mit der „praktisch-materiellen" (Braun-Thürmann, 2006) Dimension der Dinge beschäftigt haben. Die symbolisch-kommunikative Seite der Dinge überlagert gewissermaßen, was sie praktisch leisten. Ganz ähnlich hat David Lockwood bereits 1960 sozialstrukturelle Analysen kritisiert, die Anschaffung und Gebrauch von Haushaltsgeräten lediglich als Statussymbol begreifen und nicht auch als technische Werkzeuge zur Lösung praktischer Probleme: „A washing machine is a washing machine is a washing machine." (Lockwood, 1960, S. 253) Eine Waschmaschine *kann* Statussymbol sein, in erster Line wäscht man aber mit ihr Wäsche.
Es bleibt festzuhalten: Natürlich ist die symbolische Dimension der Dinge bzw. der Medien des Schulunterrichts weiterhin wichtig und relevant. Aber gleichzeitig gilt es, der materiellen wie medialen Dimension Aufmerksamkeit zu schenken. Wie wirken Dinge qua ihrer Materialität? Und in welchem Verhältnis steht diese Materialität zu ihrer Medialität? Wann schlägt das eine in das andere um, sodass Dinge (auch) als Symbole und Medien der Repräsentation wirken können?

2 Doing Media im Klassenzimmer

Die hier entwickelte praxistheoretische bzw. sozio-materielle Perspektive auf schulische Medien nimmt also das Spannungsverhältnis aus Materialität und Medialität in den Blick. Zur Illustration greife ich auf empirische Beispiele aus einer Studie zur Rolle materieller Dinge im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht zurück (Röhl, 2013). Medial lässt sich hier die schrittweise Transformation vieldeutiger Dinge in eindeutige, mathematisierbare Objekte nachzeichnen. Die Dinge durchlaufen mehrere Phasen, die auf eine mediale Vereindeutigung hinauslaufen.

2.1 Prolog

> „Lest euch das mal im Buch durch, ich bau das hier mal auf."
>
> Beobachtungsprotokoll: Mathematik, 10. Klasse

Noch vor dem Beginn des eigentlichen Unterrichts bringen die Lehrpersonen in den naturwissenschaftlichen Fächern ihre Experimente und Schauobjekte mit in das Klassenzimmer. Sie benutzen dazu oft Rollwagen, auf denen die Dinge arrangiert sind und auf ihren Einsatz harren. Mit Äußerungen wie der obigen stellen

https://doi.org/10.35468/6020-04

sie vor der Klasse klar, dass der Aufbau und andere vorbereitende Tätigkeiten noch nicht dazugehören. Sie markieren die Vorbereitung als schulisch irrelevanten Bestandteil ihrer medialen Praxis.

2.2 Der Auftritt des Dings

> Nach einer mündlichen Einführung zum Thema „Lichtbrechung" verkündet Herr Martin: „So, ein kleines Experiment!" Der Rollwagen und der darauf aufgebaute Versuch geraten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Der Lehrer stellt sich neben den Rollwagen, zeigt auf den Versuchsaufbau und erläutert „Ich habe hier ein Gefäß gefüllt mit Wasser, eine Centmünze und ein Kupferrohr."
>
> Beobachtungsprotokoll: Physik, 7. Klasse

Wenn sie mit den Dingen etwas zeigen wollen, sie mithin also zu Medien machen wollen, müssen die Lehrer*innen die Aufmerksamkeit der Schüler*innen wieder auf das Experiment lenken. Sie benennen hierzu das Experiment explizit als solches und greifen auf „Kontextualisierungsmarker" („contextualization cues"; Dorr-Bremse, 1990) wie „so", „jetzt" zu Beginn ihrer Äußerungen zurück. Sie markieren damit deutlich den Beginn einer neuen Sequenz, mit ihrem je eigenen sozialen „Rahmen" (Goffman, 1980), der durch unterschiedliche Regeln und Rollen gekennzeichnet ist. Beim Experiment werden die Schüler*innen in erster Linie als Schauende und Bezeugende, als „attentive witnesses" (Lynch & Macbeth, 1998, S. 277) aufgerufen. Einzelne Elemente des Experiments werden durch Zeigegesten und Benennungen („Gefäß gefüllt mit Wasser", „Centmünze", „Kupferohr") herausgehoben und als relevant markiert.

Die Bedeutung solcher Rahmungs- und Markierungsaktivitäten lässt sich sehr gut sehen, wenn Schüler*innen auf die Dinge reagieren, die noch nicht eine solche Rahmung erfahren haben, wie folgende ethnografische Episode belegt:

> Herr Frankfurter betritt das Klassenzimmer mit seiner Tasche in der Hand und drei Päckchen Kopierpapier unter dem Arm. Eine Schülerin fragt entsetzt: „Schreiben wir etwa einen Test?" Frankfurter beruhigt: „Meinst du wir brauchen dafür 1500 Seiten? Das habe ich mir nur geliehen, um euch damit etwas zu zeigen."
>
> Beobachtungsprotokoll: Mathematik, 10. Klasse

Offensichtlich ist Kopierpapier nicht sofort als Medium ersichtlich, das schulisches Wissen übermitteln soll. Stattdessen kann es im Kontext der Schule auch für eine andere zentrale Praxis stehen: das Schreiben von Tests und Klausuren zur Überprüfung und Beurteilung schulischer Leistungen. Fehlt eine entsprechende Umwidmung zum schulischen Wissensmedium, kann es zu entsprechenden Missverständnissen kommen. Die Episode zeigt deutlich, dass schulische Medien „gemacht" werden müssen. Selbstredend verleiten andere schulische Medien nicht so leicht zu solchen Fehldeutungen. Aber am Kopierpapier sehen wir, was grundsätzlich gilt: In die Dinge muss Arbeit gesteckt werden, damit sie als Medien

https://doi.org/10.35468/6020-04

wirken können.[1] Dinge, die man vorab als schulische Medien klassifiziert (wie etwa die Wandtafel), sind schon früher entsprechenden schulischen und medialen Zurichtungen unterzogen worden.
Neben der medialen Rahmung und der Hervorhebung von relevanten Elementen lässt sich aber umgekehrt auch beobachten, wie Lehrpersonen Dinge zu irrelevanten Bestandteilen erklären – so etwa in folgendem Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

> Dann nimmt Herr Baier einen Holzkasten vom Rollwagen, stellt diesen auf das Pult und versetzt darauf abermals die Stimmgabel in Schwingung. Der Kasten, so erläutert er, ist „nur dazu da, als Resonanzkörper zu dienen".
>
> Beobachtungsprotokoll: Physik, 10. Klasse

Der Lehrer im Ausschnitt scheidet so deutlich Elemente voneinander, die eine „nur" mediale Funktion erfüllen (der Kasten als Resonanzkörper) von solchen, die eigentlich im Zentrum des fachlichen Wahrnehmens stehen (der durch die Stimmgabel erzeugte Ton). Mit dem Griff des Lehrers zum Holzkasten ist dieser als potentiell relevantes Objekt markiert und muss zunächst in den medialen Hintergrund gesetzt werden. Anderenfalls könnten die Schüler*innen den Holzkasten als Objekt von Interesse wahrnehmen – so wie es die Schülerin in der Episode mit dem Kopierpapier getan hatte.

2.3 Disziplinäres Sehen

> Nachdem er mit den Schülern einige Alltagsbeispiele zum Thema „Waagrechter Wurf" durchgegangen ist, wendet sich Herr Grabow dem auf dem Pult aufgebauten Versuch zu und kommentiert: „Also, Prinzip waagrechter Wurf wäre so was ((geht zu Versuchsaufbau und schraubt daran herum)). Also wir haben hier so 'ne Feder, die kann man spannen ((spannt sie)) und dann kann ich sie losschnackseln lassen und dann schießt sie halt irgendwo hin ((lässt die Feder schnappen)). Fantastisch, oder?"
> Herr Grabow fährt fort: „So also, da kann man jetzt eben ein Kügelchen da draufsetzen. Und Vermutung, wie dürfte hier die Bahnkurve aussehen? Also so wie, gell, weiß ja jeder, ich mein Zeichentrick, hat ja auch jeder gesehen, des geht immer so ((macht mit den Händen vor, wie eine Zeichentrickfigur über einen Abgrund läuft)) und dann gucken sie, ‚Ah, da is' ja der Boden! ((macht abrupten Absturz pantomimisch vor, vereinzelt lachen die Schüler)) So sieht's immer aus."
> „Schauen wir, ob das auch im Realfall so is'. Oder ob da die lieben Zeichner doch immer etwas ein bisschen falsch gesehen haben. Also, okay, auf die Plätze, fertig, los ((betätigt den Auslöser))!" Die Kugel fällt in einer Bogenbahn auf den Tisch, rollt zu Boden und springt dort zwei oder dreimal auf. Der Lehrer kommentiert: „Fantastisch. Also in etwa, kann man sich vorstellen. Kann den etwa einer noch mal beschreiben, wie sah denn das etwa aus? Diese Bewegung (kurze Pause) Petra." Petra weiß es nicht und auch die anderen Schüler

1 Für Harold Garfinkel (1967) zeigt die Transfrau Agnes in ähnlicher Weise auf, welche Arbeit jeder Mensch aufwenden muss, um als Frau oder Mann gelesen zu werden.

https://doi.org/10.35468/6020-04

geben keine Antwort. Herr Grabow sammelt die Kugel wieder auf und setzt sie abermals in die Apparatur ein: „Also noch mal, wir spannen vor ((spannt vor)), um noch einmal einen Blick auf den fantastischen Flug. Auf die Plätze, fertig, los ((betätigt Auslöser, Kugel fällt auch jetzt wieder auf den Boden und springt dort auf))!" Nun will Herr Grabow wissen: „So, is' natürlich klar, wenn man des so nachmalen wollte, in etwa, Tim, wie sieht's aus?" Tim: „So ((vollführt mit dem Zeigefinger eine Bogenbahn))." Der Lehrer greift die Geste auf und wiederholt sie gut sichtbar für die Klasse. Dann hält Herr Grabow diese gestisch dargestellte Bogenbahn in Form eines Diagramms an der Tafel fest.

Beobachtungsprotokoll, Physik, 11. Klasse

An dieser kleinen Szene zeigt sich, dass die Wahrnehmung schulischer Experimente eine selektive Angelegenheit ist. Schüler *innen wie Lehrer greifen eine Bewegung heraus und idealisieren diese in Form einer Bogenbahn. Keine Erwähnung findet hingegen, das Aufspringen der Kugel auf dem Boden. Bei der späteren Tafelanschrift fehlen ebenfalls diese und weitere Elemente: etwa Farbe und Material des experimentellen Arrangements oder Verbindungsteile. Stattdessen findet sich dort eine schematische Abbildung des experimentellen Arrangements und die idealisierte Bogenbahn.

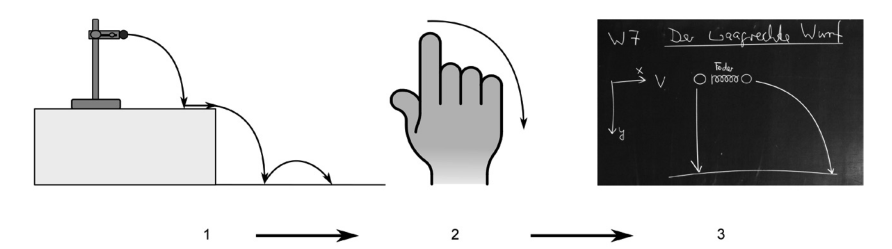


Abb. 1: Schulischer Medienwechsel vom Experiment über die Geste zum Tafelanschrieb

Nun könnte man dies als unzulässige Reduktion kritisieren und in Anlehnung an die Phänomenologie beklagen, dass die wissenschaftliche Perspektive die Lebenswelt in ihrer sinnlichen Fülle vergisst. Und natürlich ist das hier durchgeführte Demonstrationsexperiment kein Experiment im strengen wissenschaftlichen Sinne, sondern ein „inszenierte[r] Erkenntnisprozess" (Erlemann, 2004, S. 66), der keine Abweichung oder Überraschung zulässt, sondern einem curricularen und didaktisch festgelegten Ziel folgt. Aber genau in der hier vorzufindenden und vorgeschriebenen Selektivität besteht das *disziplinäre Sehen* des Schulfachs Physik. Die Schüler*innen lernen, dass physikalisch zu sehen heißt, nur ausgewählte Dinge auf eine bestimmte Weise wahrzunehmen. Es geht eben nicht darum, die Dinge alltäglich und in ihrer präsenten Materialität zu betrachten, sondern hinsichtlich der Naturgesetze, die sich hinter den sichtbaren Phänomenen verbergen. Dieser Quasi-Platonismus des Physikunterrichts baut in zweierlei Hinsicht auf

https://doi.org/10.35468/6020-04

Disziplin auf: Er ist disziplinärer Bestandteil einer Wissensordnung und diszipliniert im Sinne einer Verhaltensordnung (siehe Künzli, 2008). Beide stützen sich wechselseitig.
Genau hierin liegt die Medialität des Experiments begründet. Ausgewählte Elemente und Eigenschaften sollen in den Vordergrund treten (idealisierte Bewegungen, die Naturgesetze zeigen), andere hingegen im Hintergrund verschwinden (vorbereitende Handgriffe und Rezeptionsanweisungen, Abweichungen vom Idealverlauf, Material, Farben und Verbindungsteile etc.).

2.4 Die Gestaltung der Dinge



Abb. 2: Flugzeugmodell (Fotografie T. R.)

Welche Rolle spielt nun die Gestaltung der Dinge für die situativen Medienpraktiken im Unterricht? Hierzu bietet sich ein Vergleich zweier dinglicher Medien und der zugehörigen Unterrichtspraktiken an: ein Gegenstand, der nicht didaktisch-medial zugerichtet ist, auf der einen und ein didaktisch zugerichtetes Lehrmittel auf der anderen Seite. Zunächst ein Blick auf den (aus didaktisch-medialer Sicht) profanen Gegenstand, in diesem Fall ein Flugzeugmodell:

> Herr Hecker, ein Referendar am Gymnasium Heilig Geist, muss heute für Herrn Frankfurter einspringen und übernimmt dessen Unterricht in der 10. Klasse. Mit dem Satz „Ich hab euch etwas mitgebracht" zieht der junge Lehrer ein rund 30 cm langes Modell einer Passagiermaschine neben dem Tisch hervor (siehe Abb. 2). Ein Schüler bemerkt, dass dies ein Flugzeug der Swissair sei. Herr Hecker berichtigt, dass es sich hier um eine Maschine der Swiss handele (so auch der Schriftzug auf dem Flugzeug). Kurz skizziert er die Geschichte des Unternehmens und erklärt den Schülern, dass er einige Zeit bei der Fluggesellschaft gearbeitet habe. Die ganze Zeit hält er dabei das Modell in der Hand.

https://doi.org/10.35468/6020-04

> Dann holt er die Schüler wieder zurück: „Also gut, haben wir so ‚n Flugzeug." Nun fragt er nach dem Flugzeugtyp. Einige meinen eine Boeing zu erkennen. Der Lehrer klärt auf: „Das is' eine Embraer!" Schließlich will Herr Hecker wissen, was für einen Zweck so ein Flugzeug erfülle. Ein Schüler verweist auf den Personenverkehr. Wie hoch das Flugzeug fliegt und welcher Bezugspunkt hierzu gilt, wird ebenfalls geklärt („8–10 km"; „Über Normalnull."). Welche Probleme ein Flug in solchen Höhen mit sich bringt, können die Schüler ebenfalls benennen: „Man kann da nicht atmen, da herrscht ein anderer Druck." Während dieses Lehrgesprächs hält der Lehrer weiterhin das Flugzeugmodell die ganze Zeit in der Hand und verweist immer wieder gestisch darauf.
> Die Lösung des Problems wird schließlich im „Air Conditioning" gefunden. Als nächstes möchte Herr Hecker wissen, was man dabei berücksichtigen müsse. Die Schüler nennen zunächst Druck und Statik. Herr Hecker verneint dies nicht, gibt aber den Schülern mit einem langgezogenen und erwartungsvollem „Jaaa" zu verstehen, dass es nicht ganz die Lösung ist, die er sucht. Schließlich meldet sich ein Schüler und sagt: „Das Volumen!" Herr Hecker kommentiert freudig: „Da wollt ich hin!" Kurze Zeit später einigt man sich darauf, das Flugzeug näherungsweise als Zylinder zu bestimmen.
>
> Beobachtungsprotokoll, Mathematik, 10. Klasse

Herr Hecker muss hier auf Umwegen aus einem Flugzeugmodell ein geometrisches Objekt, einen Zylinder machen, dessen Volumen man im Mathematikunterricht berechnen kann. Zunächst gibt er autobiographische Gründe dafür an, genau dieses Objekt mitgenommen zu haben, und gibt der Unterrichtseinheit so eine persönliche Motivation. Daran anschließend erörtert er technische Facetten des Flugverkehrs, bis die Klasse beim relevanten Problem „Air Conditioning" angelangt ist. Hier „stupst" er die Schüler*innen schrittweise („cluing"; McHoul, 1990, S. 355) in Richtung der von ihm angesteuerten Volumenberechnung. Erst dann kann die Klasse das Flugzeugmodell als Zylinder bestimmen.
Ganz anders kann hingegen der eigentliche Mathematiklehrer dieser Klasse vorgehen, als er ein Lehrmittel, ein geometrisches Prisma, mitbringt:

> Herr Frankfurter zieht die verschiedenfarbigen Kunststoffmodelle dreier Pyramiden aus einem transparenten Kunststoffprisma, die es genau ausfüllen: „Ihr habt gesehen, die passen hier in das Prisma rein." Nun stellt Herr Frankfurter seinen Stuhl auf das Lehrerpult und dort hinauf die drei Pyramiden, sodass alle Schüler sie sehen können. Durch Nebeneinanderstellen und Aneinanderhalten demonstriert er nun, dass die Pyramiden die gleiche Höhe und Grundfläche haben. Er hält ferner fest, dass diese auch das gleiche Volumen haben. Schließlich fragt er: „Warum ist das wichtig, dass die drei das gleiche Volumen haben?" Eine Schülerin weiß es: „Man kann die Formel für das Volumen des Prismas nehmen und durch Drei teilen."
>
> Beobachtungsprotokoll, Mathematik, 10. Klasse

Im Vergleich mit der vorherigen Episode wird deutlich, dass hier schnell zur disziplinären Sicht übergegangen werden kann. Herr Frankfurter muss hier nicht auf eine motivierende Geschichte zurückgreifen oder ein realweltliches Problem mit der Klasse entwickeln. Lehrer und Schüler*innen greifen auf die Objekte stets nur als

https://doi.org/10.35468/6020-04

Pyramiden und Prisma zu und setzen diese miteinander in eine geometrische Beziehung.

Womit hängt dies zusammen? Ein wesentlicher Grund für die genannten Unterschiede besteht in der jeweiligen Gestaltung der Dinge. Das Flugzeugmodell ist ein Gegenstand, der primär anderen Zwecken dient: Es ist ein Abbild eines realweltlichen Objekts namens Flugzeug und kann als Sammlerstück oder Erinnerungsobjekt dienen, das seine Besitzer*in durch einen Ständer auch entsprechend dekorativ ablegen kann. Dementsprechend viele Details finden sich, die für das geometrische Problem (Volumenberechnung) vollkommen irrelevant sind: etwa aufgemalte Fenster, Schriftzüge und verschiedene Farben.

Das Prisma ist hingegen auf wesentliche Merkmale reduziert. Es ist ein relativ „reines“ didaktisches Medium.[2] Seitens der Lehrmittelindustrie hat man hier versucht, den Sinnüberschuss und die relative Offenheit eines alltäglichen Objekts durch didaktische Reduktion einzuhegen. Anders als das Flugzeugmodell ist es arm an Details, die gewählten Formen und Flächen folgen idealtypischen geometrischen Körpern. Transparenz und Farben der Objekte sind in den Dienst eines didaktischen Zwecks gestellt. Die transparente Oberfläche legt das Innere frei und lässt den Blick auf die im Prisma verborgenen Pyramiden zu. Die unterschiedlichen Farben erleichtern die Unterscheidung der Objekte.

Medial gesehen haben wir es im Fall des Flugzeugmodells mit einem Objekt zu tun, das als Repräsentant eines realweltlichen Referenten fungiert. Prisma und Pyramiden verweisen hingegen nicht bloß auf andere Prismen und Pyramiden, sondern sind idealtypische Vertreter dieser Klasse von Dingen. Im ersten Fall müssen die Unterrichtsteilnehmer*innen wesentlich mehr situative Arbeit hineinstecken, um mit ihren Medienpraktiken aus dem Flugzeugmodell ein geometrisches Objekt zu machen. Im zweiten Fall wurde ein Großteil dieser Arbeit schon an anderer Stelle vor dem Unterricht geleistet. Die Lehrmittelindustrie hat hier gewissermaßen bereits Medienpraktiken in das Objekt investiert. In beiden Fällen muss den Objekten etwas medial abgewonnen werden, ob im Unterricht oder in der vorangehenden Herstellung. Zwar nimmt das didaktisch-medial zugerichtete Prisma den Lehrpersonen die Arbeit gewissermaßen ab und erleichtert das Unterrichten, zugleich verliert man damit aber die Chance, das disziplinäre Sehen gegen Widerstände zu erproben und damit einzuüben. Am Flugzeugmodell lernt die Klasse, was es heißt, die Welt geometrisch zu sehen.

Die Gestaltung schulischer Medien wie ihr Gebrauch im Unterricht sind hier als ein *doing media* zu verstehen; in einem Fall als ein dem Unterricht vorgelagertes Geschehen, im anderen Fall als situative Medienpraktik im Klassenzimmer. Sie stehen in Wechselwirkung miteinander und bestimmen den medialen Status von Dingen als praktische Zurechnung.

2 Wenngleich es dadurch selbstredend nicht vollständig bestimmt ist, sondern ebenfalls einen Sinnüberschuss aufweist.

https://doi.org/10.35468/6020-04

3 Für eine sozio-materielle Bildungsmedienforschung

Ich schließe mit dem Versuch einer allgemeinen Bestimmung einer sozio-materiellen bzw. praxistheoretischen Perspektive auf Bildungsmedien. Drei Merkmale kennzeichnen eine solche Perspektive.

1. Eine solche Perspektive interessiert sich erstens für das Verhältnis von Medialität und Materialität: Was muss wie in den Vordergrund treten, damit sich etwas zeigt, was pädagogisch erwünscht ist? Das bedeutet auch, Unterrichtsmedien und andere Dinge nicht als bloße Werkzeuge zu betrachten, sondern in ihrer praktischen Wirkmacht ernst zu nehmen. Sobald wir Dinge als Medien verwenden, wirken sie in einer spezifisch medialen Weise und figurieren das Gezeigte.
2. Damit ist zweitens ein praktisches Tun, ein *Doing Media* angesprochen. Technische Medien wirken nicht aus sich heraus, sondern nur im praktischen Zusammenspiel mit anderen Elementen und Praktiken. Dies habe ich am Beispiel der Transformation der Dinge im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht illustriert. Hier machen die Unterrichtsteilnehmer*innen aus mehrdeutigen Dingen relativ eindeutige, disziplinär bestimmte Objekte, an denen sich etwas medial zeigt.
3. Und drittens legt eine solche Perspektive eine transsituative Forschung nahe (Röhl, 2015b). Mediale Praktiken sind als situierte Praktiken zu begreifen. Sie sind aber mit anderen situierten Praktiken durch materielle Mittler verbunden. So verbinden didaktische Objekte den Unterricht mit der Lehrmittelindustrie, Schulbücher mit den Schulbuchverlagen, die Architektur des Klassenzimmers mit Architekturbüros und Kultusministerien usw. Auch die Gestaltung schulischer Medien lässt sich auf Praktiken zurückführen, die Unterricht gewissermaßen schon *vor* dem Gong mitgestalten. Lehren und Lernen mit und durch Medien ist also gewissermaßen Ergebnis von Praktiken vor und nach dem Gong.

Bildung ist eine Praxis, die sich mit und durch Dinge vollzieht, aber oft auch gegen deren Materialität in Form ihres Aufforderungscharakters. Damit ergeben sich auch Herausforderungen für die Bildungsforschung: Wo findet eigentlich Unterricht statt? Wer sind die zu Unterrichtenden, wer unterrichtet alles mit? All diese Fragen werden durch eine solche Perspektive komplizierter, aber gerade dadurch auch lohnenswerte Fragen für eine Forschung, die sich weniger für Medien als für Medien*praktiken* und *Medialität* interessiert.

Literatur

Braun-Thürmann, H. (2006). Ethnografische Perspektiven. Technische Artefakte in ihrer symbolisch-kommunikativen und praktisch-materiellen Dimension. In W. Rammert & C. Schubert (Hrsg.), *Technografie. Zur Mikrosoziologie der Technik* (S. 199–221). Campus.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag.

https://doi.org/10.35468/6020-04

Dorr-Bremme, D. W. (1990). Contextualization Cues in the Classroom. Discourse Regulation and Social Control Functions. *Language in Society*, *19*(3), 379–402.
Erlemann, M. (2004). Inszenierte Erkenntnis. Zur Wissenschaftskultur der Physik im universitären Lehrkontext. In M. Arnold & R. Fischer (Hrsg.), *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaften im Vergleich* (S. 53–90). Turia + Kant.
Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall.
Gießmann, S. (2018). Elemente einer Praxistheorie der Medien. *Zeitschrift für Medienwissenschaft, 19*(2), 95–109. https://dx.doi.org/10.25969/mediarep/1228
Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Suhrkamp.
Hörning, K. H. (2005). Lob der Praxis. Praktisches Wissen im Spannungsfeld zwischen technischen und sozialen Uneindeutigkeiten. In G. Gramm & A. Hetzel (Hrsg.), *Unbestimmtheitssignaturen der Technik. Eine neue Deutung der technisierten Welt* (S. 297–310). transcript.
Knorr-Cetina, K. (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Suhrkamp.
Krämer, S. (2008). *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Suhrkamp.
Künzli, R. (2008). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*(3), 405–414.
Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Suhrkamp.
Lockwood, D. (1960). The „New Working Class“. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie/Europäisches Archiv für Soziologie, 1*(2), 248–259.
Lynch, M. & Macbeth, D. H. (1998). Demonstrating Physics Lessons. In J. G. Greeno & S. V. Goldman (Hrsg.), *Thinking Practices in Mathematics and Science Learning* (p. 269–297). Erlbaum.
Merleau-Ponty, M. (1976). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. de Gruyter.
Mersch, D. (2008). Tertium datur. Einleitung in eine negative Medientheorie. In S. Münker & A. Roesler (Hrsg.), *Was ist ein Medium?* (S. 304–321). Suhrkamp.
Münker, S. & Roesler, A. (Hrsg.). (2008). *Was ist ein Medium?* Suhrkamp.
Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282–301.
Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Lucius & Lucius.
Röhl, T. (2015a). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. *Zeitschrift für Soziologie, 44*(3), 162–179.
Röhl, T. (2015b). Transsituating education. Educational artefacts in the classroom and beyond. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans. Emerging Fields in Educational Ethnography* (p. 143–161). transcript.
Schüttpelz, E., Bergermann, U., Dommann, M., Stolow, J. & Taha, N. (Hrsg.). (2021). *Connect and Divide: The Practice Turn in Media Studies*. Diaphanes.
Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge University Press.
Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453–479. https://doi.org/10.3102/00028312031003453

Autor

Tobias Röhl, Dr. phil., Professor für Digitales Lernen und Lehren an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Zentrum Bildung und Digitaler Wandel, Forschungsschwerpunkte: Datafizierung von Bildung, Einsatz künstlicher Intelligenz im Schulfeld.

https://doi.org/10.35468/6020-04

Patrick Bettinger

Sozio-Medialität in der ethnografischen Forschung. Skizze eines medienpädagogischen Zugangs

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie sich Medien – hier verstanden als besonderer Typus von dinglichen Artefakten – in ethnografische Untersuchungen einbeziehen lassen, ohne diese dabei lediglich oberflächlich zu berücksichtigen und damit Gefahr zu laufen, der Komplexität medienkultureller Phänomene nicht gerecht zu werden. ‚Medienpraktiken' werden dabei von einem instrumentalistischen und passiv-neutralen Medienverständnis abgegrenzt; stattdessen wird auf ein breit angelegtes Konzept von Medialität rekurriert, welches insbesondere die Performativität sowie die Materialität in den Mittelpunkt rückt. Ausgehend von der Annahme einer sozio-medialen Verfasstheit des Gegenstandsbereichs wird anhand eines exemplarischen Ausschnitts aus einem Forschungsprojekt skizziert, wie durch eine derlei perspektivierte ethnografische Forschung und den Anschluss an eine subjektivierungstheoretisch informierte Ethnografie vertiefte Einblicke in medienpädagogisch relevante Prozesse möglich werden.

Keywords: Medialität, Materialität, Praktiken, Artefakte, Medienpraktiken

1 Einleitung

Pädagogische Forschung zu medienkulturellen Phänomenen kann auf eine lange Tradition unterschiedlicher Ansätze zurückblicken, die an ein breites Spektrum sozial- und kulturwissenschaftlicher Arbeiten anschließen (Hartung et al., 2014; Knaus, 2017, 2018, 2019). Gerade qualitativ-sinnverstehende Zugänge prägen medienpädagogische Forschung schon seit ihrer Verbreitung ab den 1980er Jahren und haben maßgeblich zu der in diesem subdisziplinären Feld stark ausgeprägten subjektorientierten Forschungslinie beigetragen (Niesyto & Moser, 2008). „Ethnographie erfreut sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zunehmender Beliebtheit" stellte Budde (2015, S. 7) vor sieben Jahren fest und auch Kalthoff (2014) hebt hervor, dass ethnografische Bildungsforschung mittlerweile zum gängigen Repertoire pädagogischer Forschung zähle. Dieser Trend scheint bis heute anzuhalten, betrachtet man einschlägige Publikationen der jüngeren Vergangenheit (siehe z. B. Richter, 2019; Sarroub & Nicholas, 2021; Schinkel & Tervooren, 2020). Auch getragen von der verstärkten Hinwendung zu praxistheoretischen Theorieverortungen (Alkemeyer et al., 2015; Asmussen, 2020; Budde et

https://doi.org/10.35468/6020-05

al., 2018) hat sich in engem Bezug hierzu ein reichhaltiges Feld unterschiedlicher Formen von Ethnografien in der Erziehungswissenschaft ausdifferenziert. Besonders sticht der Bereich der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung hervor, in dem sich ethnografische Vorgehensweise zunehmend etablieren konnten (Fritzsche et al., 2011; Rabenstein et al., 2013; Röhl, 2013; Weitkämper, 2019).
Ethnografische Ansätze mit *medien*pädagogischem Erkenntnisinteresse verfolgen das übergeordnete Ziel, die Logiken der Praxis von Lern-, Bildungs-, Erziehungs- oder Sozialisationsprozessen im Kontext der Digitalität auf Grundlage von Beobachtungsdaten zu rekonstruieren, welche die jeweils fokussierten Phänomene sowohl *in actu* als auch *in situ* erfassen. In diesen Bereich reiht sich der vorliegende Beitrag ein. Ausgehend von einer theoretisch fundierten, gegenstandsanalytischen Perspektive auf sozio-mediale Phänomene in einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2017) diskutiert der Beitrag Herausforderungen für ethnografische Forschung angesichts einer fortgeschrittenen digital-medialen Durchdringung sozialer Prozesse. Diese Herausforderungen werden in erster Linie gegenstandsbezogen verstanden, i. S. v. Charakteristika medienkultureller Phänomene, welche forschungsseitig aufgrund ihrer komplexen Konstitution methodologische und methodische Weiterentwicklungen notwendig machen. Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Digitalität als prägendem Aspekt unterschiedlichster Lebenswelten und gesellschaftlicher Felder legt nahe, Sozio-Medialität als ethnografische Bezugskategorie nicht nur im Sinne eines *medien*pädagogischen Spezifikums zu verstehen, sondern vielmehr als grundlegend für den Phänomenbereich des Pädagogischen als Ganzes. Nimmt man die Idee einer fortgeschrittenen und tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp et al., 2018) verschiedenster gesellschaftlicher Teilbereiche ernst, so lässt sich argumentieren, dass der Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft längst nicht mehr nur in partiellen Feldern mit Fragen nach der Bedeutung von digitalen Medien für pädagogische Phänomenen konfrontiert ist. Vielmehr erscheinen die unterschiedlichsten Forschungsfelder der Erziehungswissenschaft dazu angehalten, sich mit der Bedeutung der Digitalität für die jeweiligen pädagogischen Praktiken und Prozesse zu befassen. Insofern ist der hier unternommene Versuch nicht als exklusiv dem Bereich der Medienpädagogik vorbehaltener Zugang zu verstehen, sondern vielmehr als ein aus medienpädagogischer Sicht formulierter Vorschlag, erziehungswissenschaftlich relevante Phänomene in ihrem wirklichkeitsgenerierenden und sinnstiftenden Vollzug hinsichtlich der Rolle digital-medialer Aspekte auf Grundlagen einer ethnografischen Forschungshaltung zu hinterfragen.
In einer ersten, allgemein gehaltenen Perspektive, kann sozialwissenschaftliche Ethnografie als „die Erkundung, die Beschreibung und das Verstehen des Eigen-Sinns sozialer Lebenswelten" (Hitzler & Gothe, 2015, S. 9) verstanden werden. Maßgeblich geprägt durch die Arbeiten der Chicago School sowie die Phänomenologie von Alfred Schütz (1974) entwickelten sich in den Sozial- und Kultur-

https://doi.org/10.35468/6020-05

wissenschaften unterschiedliche ethnographische Strömungen mit je eigenen Akzentuierungen und Schwerpunkten. Neben lebensweltanalytisch ausgerichteten Zugängen (Hitzler & Eberle, 2009; Honer, 1993) finden sich interaktionistische Varianten ethnografischer Forschung (Dellwing & Prus, 2012); hervorgehoben wird unter anderem die Bedeutung von Körperlichkeit (Hirschauer, 2008) oder Artefakten (Eisewicht, 2016).[1] Insbesondere letzte Schwerpunktlegung ist auch für den hier vertretenen Ansatz zentral. Grundlegend ist für alle ethnografischen Verfahren „die Überzeugung, dass nur die andauernde Präsenz vor Ort einen direkten Einblick in verschiedene Wissensformen der Teilnehmer ermöglicht" (Breidenstein et al., 2015, S. 7), folglich sind Formen der Teilnahme am Geschehen – mit je unterschiedlichem Grad der Involviertheit der Forschenden – Grundlage dieses Zugangs und zugleich eine große Herausforderung. In den Blick gerät also die Mikroebene des Sozialen, von der man sich Antworten auf die Frage erhofft, wie sich sinnstiftende Lebensrealitäten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern im Sinne von sozialen Praktiken des Alltags konstituieren. Auch hinsichtlich der Frage des Einbezugs von (digitalen) Medien(phänomenen) finden sich ethnografische Diskurslinien und Entwicklungen. Diese werden jedoch – um es vorweg zu sagen – nur selten in Bezug zu pädagogischen Erkenntnisinteressen gesetzt.

2 Ethnografische Forschung *mit*, *über* und *in* digitalen Medien – die ‚Dinglichkeit' der (digitalen) Medialität als Ansatzpunkt

Im Folgenden geht es darum, den hier vertretenen Ansatz grob in bestehende methodische Konzepte zur (medien)ethnografischen Forschung einzuordnen bzw. von diesen abzugrenzen. Insbesondere wird dargelegt, inwiefern der Standpunkt, von Sozio-Medialität als konstitutivem Prinzip des Gegenstandes auszugehen, zwar Bezüge zu ethnografischen Ansätzen *mit*, *über* und *in* (digitale) Medien aufweist, aufgrund des breiten Medienbegriffs aber dennoch von eng gefassten Konzepten wie beispielsweise der sog. ‚digitalen Ethnografie' – hier als Sammelbegriff verstanden – abgegrenzt werden muss.

Vorab lässt sich feststellen, dass die Ansätze, die sich in ethnografischer Absicht mit (digitalen) Medien befassen, in den vergangenen Jahren stark ausdifferenziert haben und ein reges Interesse an der Weiterentwicklung von Methoden verzeichnet werden kann. Ein in der deutschsprachigen Medienpädagogik prominent vertretener Ansatz wurde von Marotzki (2003) in Form einer Online-Ethnografie entwickelt. Marotzki unterscheidet im Bereich der qualitativen Internetforschung zwischen Forschungsfoki, die den Online-Bereich, den Offline-Bereich oder das Verhältnis zwischen diesen beiden Sphären fokussieren. Seinen Ansatz entfaltet er am Beispiel von den sich seit den 2000er Jahren stark verbreitenden Online-

1 Für einen Überblick über ethnografische Positionen der Gegenwart siehe auch die Sammelrezension von Meier und Budde (2015).

https://doi.org/10.35468/6020-05

Communities, deren Sozialität er anhand spezifischer Kriterien analysiert. Dieses Konzept greift unter anderem Jörissen (2010) auf und verbindet ihn mit dem Ansatz der strukturalen Medienbildung (Jörissen & Marotzki, 2009), um „Bildungspotenziale medialer Architekturen empirisch thematisierbar" (ebd., S. 120) zu machen.
Weit umfassender als im deutschsprachigen Raum lassen sich im internationalen Kontext Ansätze finden, die ethnografisch Medienphänomene untersuchen. Währen hier unterschiedliche sozial- und kulturwissenschaftliche Strömungen aufgegriffen werden, verfolgen die Ansätze allerdings nur selten medien*pädagogische* Erkenntnisinteressen. Einen vielfach zitierten Vorschlag legt Kozinets (2010) mit der von ihm entworfenen ‚Netnography' vor. Kozinets verfolgt den Anspruch, mit dem von ihm entwickelten Zugang Online-Kulturen und Online-Communitys eingehend untersuchen und letztlich in ihrer Spezifik verstehen zu können. In eine ähnliche Richtung geht das Verständnis von ‚Digital Ethnography' bei Underberg-Goode (2016). Wie bei Kozinets ist es auch ihr Anliegen, die Nutzung digitaler Medien von unterschiedlichen Communitys durch ethnographische Methoden verstehend zu analysieren. Hinzu kommt die Idee, Computer gezielt in methodischer Hinsicht als Werkzeuge für ethnografische Forschung einzusetzen, bspw. um neue Formen des ethnografischen Erzählens zu erproben.
Deutlich wird beim Blick auf die genannten Ansätze, dass der Schwerpunkt klar auf den ‚virtuellen Welten' bzw. der Online-Sphäre liegt und somit auf den (damals) als neu empfundenen Aspekten. Allerdings zeigt sich hierbei auch ein Problem der Ansätze, welches darin besteht, dass es in Zeiten postdigitaler Allgegenwärtigkeit digital-vernetzter Infrastrukturen immer schwieriger wird, eine klare Grenzziehung zwischen Online- und Offline-Phänomenen vorzunehmen. Soziale – und damit auch pädagogische – Phänomene sind zunehmend in dem Sinne als mediatisiert zu begreifen, dass Digitalität – sei es in Form von mobilen Endgeräten, vernetzten Datenbanken, algorithmischen Empfehlungssystemen usw. – ein wesentlicher Bestandteil des Alltags geworden ist und die entsprechenden Plattformen und Technologie mehr oder weniger subtil Sozialität von Grund auf konstituieren.
Einen als etabliert zu bezeichnenden Ansatz, der dezidiert diese Verwobenheit des Internets mit unterschiedlichsten sozialen Spären in den Blick nimmt, legt Christine Hine mit ihrem Konzept „Ethnography for the internet" (Hine, 2020) vor. Hine legt den Schwerpunkt auf „Ethnography of mediated communications" (ebd., S. 5) und hebt hervor, dass ihr Ansatz das Internet als „an embedded, embodied, everyday phenomenon" (ebd., S. 13) versteht. Die für Ethnograf*innen relevanten Felder sind demnach hybrid verfasst, setzen sich also aus unterschiedlichen Aspekten von digitalen Plattformen, aber auch aus verschiedensten Praktiken, die nicht unmittelbar im Bezug zu Digitalität aufweisen, zusammen. Der Schwerpunkt bleibt zwar das Anliegen, die Bedeutung des Internets für die verschiedens-

https://doi.org/10.35468/6020-05

ten sozialen Lebenswelten zu ergründen; der Forschungsfokus ist bei Hine aber auf weit mehr als nur die Online-Sphäre gerichtet. Auch Seaver (2017) schlägt mit seinem Ansatz zur ethnografischen Erschließung von Algorithmen im Vergleich zu den klassischen Online-Ethnografien einen anderen Weg ein. Algorithmen sollten in seinem Verständnis nicht als abgetrennte Entitäten in den Blick geraten, die ‚von außen' auf Menschen und Kultur wirken, sondern selbst als Bestandteil von Kultur und damit als anthropologische Dimension betrachtet werden: „I suggest thinking of algorithms not 'in' culture, as the event occasioning this essay was titled, but 'as' culture: part of broad patterns of meaning and practice that can be engaged with empirically" (ebd., S. 1). Erst durch unterschiedliche Strategien der Annäherung und des Mitwirkens an den jeweiligen (Alltags-)Praktiken werden Ethnograf*innen laut Seaver in die Lage versetzt, das Konglomerat aus sozialen Praktiken und algorithmischen Strukturen zu erschließen und die technologische Komponente unterschiedlicher Manifestationsformen sozio-medialer Gefüge nicht nur als ‚black boxes' zu betrachten, sondern deren Wirkmächtigkeit in Handlungsvollzügen für die Forschenden erfahrbar zu machen.
Der hier verfolgte Ansatz begreift den Forschungsgegenstand – im Unterschied zu den ‚klassischen' online-ethnografischen Konzepten, welche die ‚Online-Sphäre' oftmals als prinzipiell abgrenzbaren und Kulturraum untersuchen, um dessen Eigenlogiken zu erkunden – als tiefgreifende Verzahnung von Online- und Offline-Sphäre, die sich als relationale Bezogenheiten digitaler Daten und Plattformen, Praktiken und Artefakte temporär und ggf. wiederkehrend verfestigen, transformieren oder auflösen. Ein dichotomes Verständnis von online vs. offline oder digital vs. analog ist angesichts dieser Annahme einer komplexen Verwobenheit multipler menschlicher und nichtmenschlicher Elemente nicht zielführend. Stattdessen wird – mit Rekurs auf postanthropozentrische Forschungszugänge (vgl. z. B. Snaza & Weaver, 2015; Bastian, 2017) – von hybriden Konstellationen (i. S. v. relationalen Bezogenheiten unterschiedlicher Entitäten) ausgegangen, die unterschiedliche ‚Bindungsqualitäten' und Veränderungsdynamiken aufweisen können und hierbei auch auf unterschiedliche Weise Formen medialer Vermittlung, Übertragung, Delegation oder Übersetzung (Latour, 2006) usw. erkennen lassen.

3 Von der Schwierigkeit, Medienpraktiken zu beobachten

Auf den ersten Blick scheint die in der Überschrift zum Ausdruck gebrachte Problematik nicht unbedingt offensichtlich oder gar irritierend. Weshalb sollte es von besonderer Schwierigkeit sein, ‚Medienpraktiken' zu beobachten? Worin soll der Unterschied zur Beobachtung ‚nicht-medienbezogener' Praktiken (falls es diese überhaupt gibt) liegen? Um diese Fragen zu beantworten und der potenziellen Irritation argumentativ entgegenzutreten, gilt es zunächst, den Medienbegriff näher zu klären. Bezug genommen wird hierzu auf das Konzept der Medialität.

https://doi.org/10.35468/6020-05

Mit dieser begrifflichen Wendung von *den Medien* hin zur *Medialität* wird ein Verständnis des Gegenstandes markiert, das sich gegen eine substanzialisierende Vorstellung von Medien richtet und stattdessen „übergreifende Form- und Strukturaspekte" (Jörissen, 2014, S. 503) medialer Phänomene in den Vordergrund rückt.[2] Es geht – in anderen Worten – also darum, zu fragen, was Medien tun, d. h. wie sie Wirklichkeit durch spezifische (Re-)Konfigurationen von sozialen, technisch-materiellen und semiotischen Aspekten prozessieren (Schüttpelz, 2013). Mit dem Medienwissenschafter Dieter Mersch lässt sich die Hinwendung zum Begriff der Medialität wie folgt beschreiben:

> „Statt von ‚Medien' wäre deshalb besser von ‚Medialität' im Sinne der Struktur des Medialen zu sprechen – jener Struktur, die sich in dem zeigt, was ‚Medien' hervorbringen, darstellen, übertragen oder vermitteln, so dass das ‚Medium' selbst kein adäquater Untersuchungsgegenstand wäre, sondern die ihm zugrunde liegenden Materialitäten, Dispositive oder Performanzen, die mediale Prozesse begleiten oder in sie eingehen, ohne sich mitzuteilen." (Mersch, 2012, S. 304)

Die damit adressierte performative Dimension von Medialität weist eine gewisse Nähe zu ethnografischen Positionen auf, die Sozialität als performative Hervorbringung von Praktiken begreifen. Damit erscheint vice versa ein ethnografischer Zugang auf den ersten Blick naheliegend, um Medien in diesem Sinn in ihrem Vollzug zu verstehen. Sich in dieser Weise auf Medien zu berufen, löst allerdings noch nicht das Problem, welches Mersch dahingehend beschreibt, dass Medien „in ihrem Erscheinen selbst verschwinden" (ebd., S. 305). Freilich ist damit keine Marginalisierung medialer Prägekräfte gemeint, deren Bedeutung mit Krämers (1998) Bezugnahme auf den bereits zum Common-Sense gewordenen Medienbegriff McLuhans wie folgt beschrieben werden kann: „Medien übertragen nicht einfach Botschaften, sondern entfalten eine Wirkkraft, welche die Modalitäten unseres Denkens, Wahrnehmens, Erfahrens, Erinnerns und Kommunizierens prägt" (Krämer, 1998, S. 14).[3] Vielmehr zeigt sich die angesprochene Problematik dergestalt, dass Medien im Prozess des Zum-Erscheinen-Bringens selbst in den Hintergrund treten, die spezifische Medialität also nicht offensichtlich als solche zu erkennen ist, sondern erst erschlossen werden muss. Diese von Genz und Gévaudan (2016, S. 52) als „Mediale Transparenz" bezeichnete Eigenschaft gründet „auf routinisierter Dekodierung bei störungsfreier Wahrnehmung" (ebd.). Mit anderen Worten bleibt die Opazität medialer Prozesse erhalten, solange es nicht zu Störungen und Abweichungen kommt. Für die Beobachtung von Medienpraktiken bedeutet dies, dass der Hintergründigkeit der jeweiligen Medialität analytisch Rechnung getragen werden muss.

2 Dennoch wird auch nachfolgend der Einfachheit halber noch stellenweise von Medien resp. Medienpraktiken gesprochen, wenngleich damit stets ein performativ-relationaler Medienbegriff gemeint ist.

3 Auch Krämer verweist in diesem Zusammenhang auf den Medialitätsbegriff, den sie als Konstituens menschlicher Weltverhältnisse begreift (ebd.).

https://doi.org/10.35468/6020-05

Dies erfordert entsprechende Blickrichtungen und Fragestellungen, die über eine Beschreibung von Epiphänomenen hinaus gehen und die sozio-medialen Verstrickungen in ihrer prozesshaften Entfaltung akribisch dekonstruieren und offenlegen, wie sich relationale Bezüge zwischen Menschen und Artefakten entfalten, verändern oder auflösen. Medialität und Materialität sind hierbei also als untrennbare Dimensionen zu verstehen, die herangezogen und analytisch in ihrer prozesshaften Wirkmächtigkeit decodiert werden müssen, um die Logiken sozialer Praxis jenseits einer Fixierung auf den Menschen und einer exklusiv anthropozentrisch gelagerten Vorstellung von sozialen Prozessen nachvollziehen zu können.
Somit lässt sich festhalten, dass die Grenzen klassischer Beobachtungen im Feld im Falle von Praktiken, insbesondere jenen, die den Umgang mit digitalen Artefakten beinhalten, in der Verborgenheit digital-medialer Strukturierungsprozesse und der undurchsichtigen Affordanz (Kammer, 2020) digitaler Dinge liegen. Beobachtet man Medienpraktiken allein vom Standpunkt einer menschenzentrierten Ethnografie aus, lässt sich immer nur die Spitze des Eisbergs erkennen, nicht aber die medialen Prozessqualitäten, welche Sozialität mitstrukturieren. Es besteht damit hinsichtlich der Ethnographie von Medienpraktiken die Gefahr, dass digitale Medien nur als Epiphänomene wahrgenommen werden, was ihrer subtil präfigurierenden Handlungsmacht, die soziale Settings konfiguriert, algorithmisch (Un-)Sichtbarkeiten erzeugt oder durch Interfacedesigns bestimmte Praktiken evoziert und andere erschwert, nicht gerecht werden würde. Hinzu kommt das, was umgangssprachlich mit der Alltäglichkeit der Mediennutzung bezeichnet werden kann. Gerade habitualisierte Medienpraktiken sind nicht per se der Reflexion zugänglich, sondern vielmehr als Bestandteile impliziter Wissensbestände routinehaft in unser Handeln eingebunden. Um diese Verborgenheit medialer Prägekraft zu berücksichtigen, kann eine Fokussierung auf die Form der Eingebundenheit von Artefakten in sozialen Praktiken zielführend sein. In den Fokus von ethnografischen Beobachtungen rücken also nicht nur Praktiken, die vom Menschen her gedacht werden, sondern auch Dinge, die hinsichtlich ihrer Medialität und ihrer Lagerung in den jeweils wirksam werdenden Konstellationen betrachtet werden.

4 Herausforderungen sozio-medialer Ethnografie am Beispiel des Forschungsprojektes *Making, Fabbing, Hacking – Neue Formen der Subjektivierung im Kontext postdigitaler Medienkulturen*

Am Beispiel eines Ausschnitts aus dem ethnografischen Forschungsprojekt *Making, Fabbing, Hacking – Neue Formen der Subjektivierung im Kontext postdigitaler Medienkulturen* soll die oben dargelegte Problematik veranschaulicht werden. Hierzu wird auf ausgewählte Aspekte der Studie – insbesondere die Datenauswertung – fo-

https://doi.org/10.35468/6020-05

kussiert.[4] Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden – im Sinne einer fokussierten Ethnografie (Knoblauch, 2001) – Beobachtungen in zwei selbstorganisierten und institutionell nicht gebundenen Makerspaces durchgeführt. Im Unterschied zur klassischen Ethnografie stand also nicht die Langzeitbeobachtung eines Phänomens mit langfristigen Feldaufenthalten im Vordergrund, sondern mehrere kürzere datenintensive Beobachtungsepisoden (ebd., S. 130). Das Erkenntnisinteresse bestand darin, Subjektivierungsweisen im Sinne von Praktiken (Alkemeyer, 2013) mit Schwerpunkt auf die Frage der Rolle medial-materieller Verstrickungen zu untersuchen. Im Sinne der Wahrung des ethnografischen Prinzips der Offenheit (Breidenstein et al., 2015, S. 37) wurden in beiden Makerspaces verschiedene Angebotsformate durch jeweils zwei Forscher*innen teilnehmend begleitet, um zunächst zu erkunden, welche Praktiken sich vor Ort zeigen, welche Themen verhandelt werden, welche Personen und Artefakte in welcher Weise involviert sind oder auch welche Routinen und Innovationen relevant werden – kurz: welche konstitutiven Merkmale die Makerspaces aufweisen und diese prägen. Neben Beobachtungsprotokollen, die die Forschenden bei jedem Feldaufenthalt erstellten, wurden punktuell auch Videoaufnahmen von Situationen angefertigt. Die videografische Komponente der Datenerhebung sollte dazu dienen, einzelne als relevant erachtete Situationen mit besonderer Interaktionsdichte oder herausstechenden bzw. typischen Mustern der Interaktion in der Auswertung besonders intensiv analysieren zu können. Durch den Einbezug von zwei Makerspaces war es bei der Auswertung der Daten möglich, fallübergeifende Vergleiche durchzuführen, um Indizien zu finden, die als potenziell für dieses Feld typische Subjektivierungsweisen gedeutet werden können.

Die Auswertung der Daten orientierte sich am Ansatz der Analyse diskursiver Praktiken nach Wrana (2012, 2015), wobei eine gegenstands- und erkenntnisbedingte Erweiterung des Ansatzes um die medial-materielle Dimension diskursiver Praktiken vorgenommen wurde (siehe dazu Bettinger, 2020). Differenziert wurden nach Wrana die Bereiche figurativer, prozeduraler und positionaler Aspekte. Als methodisches Werkzeug im Forschungsprozess wurde überdies mit einem Mappingverfahren (Clarke, 2012) gearbeitet, anhand dessen die relationalen Bezogenheiten unterschiedlicher an den beobachteten Situationen beteiligter (menschlicher und nichtmenschlicher) Größen visualisiert werden konnte. Damit sollten nicht nur die ‚doings und sayings' (Schatzki, 2001, S. 56) im Sinne anthropozentrisch gedachter Praktiken in den Blick geraten, sondern vielmehr auch die nichtmenschlichen Akteure und Aktanten, deren Aufforderungscharakter und Handlungspotenziale sowie die Einbindung in sozio-mediale Konstellationen. Der Fokus lag damit auf hybriden Manifestationsformen von Handlungsmacht im Sinne von agency und deren subjektivierende Wirkung. Die damit eröffnete Perspektive steht der tech-

4 Einblicke in die Ergebnisse der Studie und ausführlichere Projektbeschreibungen finden sich unter anderem in Bettinger et al. (2020 a, 2020 b). Das Forschungsprojekt wurde 2019 und 2020 durchgeführt und vom Grimme Forschungskolleg gefördert.

https://doi.org/10.35468/6020-05

niksoziologischen Idee verteilter Handlungsmacht nahe, die insbesondere Rammert und Schulz-Schaeffer an unterschiedlicher Stelle ausgearbeitet haben (Rammert & Schulz-Schaeffer, 2002; Rammert, 2006, 2012; Schubert & Schulz-Schaeffer, 2019), ergänzt diese aber um eine erziehungswissenschaftlich orientierte und praxeologisch fundierte Blickrichtung auf Subjektivierungsweisen.

4.1 Anmerkungen zur Forschungspraxis

Die im Projekt zum Einsatz gekommenen methodischen Operationen im Umgang mit dem Material lassen sich grundsätzlich als abduktive Suche nach Mustern (Reichertz, 2013) durch komparative Betrachtung verschiedener Episoden innerhalb der beiden Fälle sowie in fallübergreifender Absicht verstehen. Wesentlich war dabei die Sensibilisierung der Analyseperspektive für die Materialität und Medialität der in Praktiken verstrickten Artefakte. Um diese Dimensionen zu erschließen, wurden – zusätzlich zu den sich aus Wranas (2012, 2015) Ansatz der Analyse diskursiver Praktiken ergebenden Fragen an das Material – heuristische Fragen entwickelt, die Interpretation des Materials im Sinne von Blickrichtungen und Lesarten für das *Wie* des performativen Zusammenwirkens von Menschen und Artefakten anregen sollten. Leitend waren zunächst die Frage: Welche sozio-medialen Konstellationen lassen sich erkennen? Welche menschlichen und nichtmenschlichen Aspekte und Entitäten sind daran beteiligt? Nach dieser ersten und noch recht groben Identifikation potenziell relevanter Konstellationen wurden weitergehende Analysefragen formuliert: In welcher Weise sind die in den Konstellationen vorzufindenden Elemente aufeinander bezogen? Welche Praktiken zeigen sich? Welche treten wiederholt auf? Welche sind konstitutiv? Inwiefern und mit welchem Ergebnis verändern sich die Konstellationen? Wie werden Artefakte für Praktiken relevant? Welche Art von Handlungsmacht lässt sich erkennen? Wie wird diese hervorgebracht und mit welcher Konsequenz? Welche Formen der Vermittlung, Übertragung oder Delegation finden sich? Wie gestaltet sich hierbei mögliche Veränderung?

Um die unterschiedlichen Konstellationen zu visualisieren, wurden punktuell Situationsmaps (Clarke, 2012) angefertigt, um möglichst alle für die beobachtete Situation relevanten Aspekte in ihrer jeweiligen bzw. sich über die Zeit verändernden Bezogenheiten offenzulegen. Die zunächst ‚wilde und ungeordnete Sammlung' beteiligter Entitäten – Clarke (2003, S. 561) spricht in diesem Stadium von „messy maps" – durchlief in Form der wiederholten Beschäftigung mit dem Material einen Strukturierungsprozess, in dem verschiedene Formen der Verbindung diskutiert und auf den Begriff gebracht wurden. Im nächsten Schritt galt es dann, die sich im Verlauf der Beobachtungsepisode zeigenden relationalen Veränderungen zu identifizieren und entsprechend in den Konstellationen nachzuvollziehen.

Eine wesentliche Tätigkeit wurde somit im Beschreiben der Konstellationen und deren Wirkweisen gesehen. Entsprechend dem Paradigma rekonstruktiver Methodologien (Bohnsack, 2010) lag der Schwerpunkt der Analyse nicht in erster

https://doi.org/10.35468/6020-05

Linie auf dem *Was,* also den angesprochenen Themen und Motiven, sondern auf den impliziten Logiken sozio-medialer Praxis. Im Unterschied zu der im qualitativen Feld stark verbreiteten Orientierung an Textanalysen, die in der Regel auf sequenzielles Vorgehen setzen und linguistische Figuren eingehend in den Blick nehmen, wurde die sprachliche Ebene im vorliegenden Projekt zunächst bewusst zugunsten einer möglichst unvoreingenommenen Beschreibung der Praktiken und Konstellationen außen vorgelassen.

4.2 Der ‚Türstatus' als sozio-mediale Manifestation von Zugang, Zugehörigkeit und Autorität

An einem konkreten Beispiel soll die oben dargelegte Analyseperspektive nachfolgend veranschaulicht werden. Bei dem herangezogenen Beispiel steht ein technisches Artefakt im Mittelpunkt, das in spezifischer Weise an soziale Praktiken gekoppelt ist, in welchen wiederum typische Formen der Aushandlung von Zugehörigkeit und Abgrenzung des Makerspace zum Ausdruck kommen. In diesem Ausschnitt wird dargelegt, welche Konstellationen aus ordnungsstiftenden Praktiken, Affordanz und Viabilität technischer Dinge sowie regulative Positionierungen miteinander in Beziehung stehen und ein Spektrum von Subjektpositionen generieren, zu dem sich die involvierten Akteure verhalten.

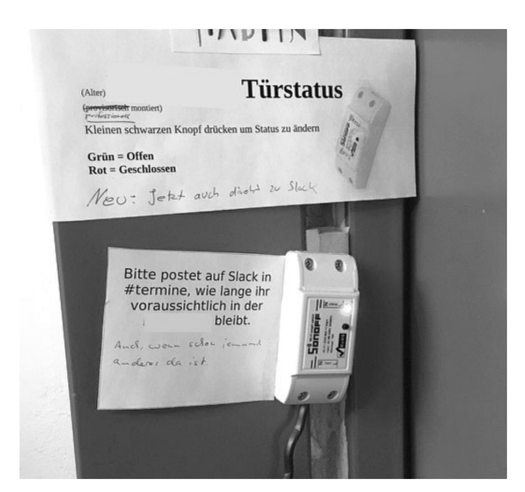


Abb. 1: Der ‚Türstatus' (eigene Fotografie, anonymisiert)

Neben der vordergründigen Funktion des ‚Türstatus' als eines Mechanismus zur Anzeige der Offenheit bzw. Geschlossenheit des Haupteingangs des Makerspaces – sowohl vor Ort durch eine grüne bzw. rote LED als auch online auf der Kommunikationsplattform ‚Slack' –, wird eine positionierende Funktion in Form

https://doi.org/10.35468/6020-05

eines Zusammenspiels von regulatorischen Praktiken der Aushandlung über die Berechtigung, physischen Zugang zum Makerspace ermöglichen zu dürfen, ersichtlich. Eingebettet ist der ‚Türstatus' in ein organisationales Regelwerk, welches sich im Makerspace im Laufe der Zeit als eine Art des (explizit als auch implizit) vorhandenen ‚Common Sense' herausgebildet hat. So sind nur ausgewählte Mitglieder im Besitz eines Schlüssels bzw. eines Transponders, der den Zugang zum Makerspace ermöglicht. Die entsprechenden Personen sind nicht nur in der Verantwortung, den Zugang zu festgelegten Zeiten auch für die Öffentlichkeit zu gewährleisten, sondern überdies aufgefordert, diesen durch die entsprechende Einstellung des Türstatus auf einer Plattform zu dokumentieren. Die Autorisierung, über die Öffnung und Schließung bestimmen zu können, geht damit einher mit der Anerkennung der Konventionen, die Öffnung intern sichtbar zu machen und damit auch die Verantwortung für einen reibungslosen Ablauf zu tragen. Obwohl an vielen Stellen egalisierend-partizipative Praktiken und demokratische Werte als bedeutsame Orientierungen des Makerspace ersichtlich werden, zeigt sich in der mit dem ‚Türstatus' verbundenen Konstellationen eine hierarchisierende Tendenz, die bestimmten Mitgliedern ein größeres Maß der praktischen Mitbestimmung bei gleichzeitiger Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zugesteht. Die Aushandlung der Berechtigung des physischen Zugangs ist zudem geknüpft an die für den Makerspace wichtige Frage der Zugehörigkeit, welche sich als funktional notwendige Unterteilung in Mitglieder und Gäste darstellt, die in verschiedenen Settings immer wieder als unterschiedliche Statusgruppen adressiert und positioniert werden. Wenngleich partizipative Praktiken der Mitbestimmung an unterschiedlichen Stellen relevant werden, zeigen sich – hier exemplarisch mit dem ‚Türstatus' veranschaulicht – somit gegenläufige Tendenzen, die eine hierarchische Ordnung etablieren.
Im ‚Türstatus' kommt überdies der experimentelle Charakter des Problemlösens zum Ausdruck, der sich in beiden untersuchten Makerspaces an verschiedenen Stellen zeigt. Die spielerische Optimierung von Alltagsroutinen durch Erprobung technischer Lösungen ist kennzeichnend für viele der beobachteten Praktiken. Der Versuch, durch iterative Prozesse Verbesserungen bisheriger Lösungen zu kreieren und durch unkonventionelle Vorgehensweisen tentativ die Grenzen des Machbaren auszuloten, kann als wiederkehrende Facette der Praxis des ‚Making' identifiziert werden. Im konkreten Fall des ‚Türstatus' verweisen handschriftliche Ergänzungen auf die Historizität des Mechanismus, der sich stetig im Zustand weiterer Optimierung befindet. Zugleich zeigt sich hierbei die Aufwertung von Provisorien als zentraler Aspekt der Selbstpositionierung. Ein ‚Gelingen' von Praktiken bemisst sich in erster Linie an der Erzeugung funktionaler Problemlösung, die Unabgeschlossenheit wird hierbei betont und positiv konnotiert. Das Provisorium erfährt in seiner Vorläufigkeit eine Aufwertung und wird nicht als

https://doi.org/10.35468/6020-05

unfertig i. S. v. mangelhaft betrachtet, sondern vielmehr nach den Möglichkeiten beurteilt, ad hoc und mit basalen technischen Mittel ein technisches oder auch soziales Problem zu lösen. Eine zentrale normative Prämisse dieser wiederkehrenden Praktiken besteht darin, Spielräume der möglichen Verbesserung offen zu halten und die Unabschließbarkeit als Möglichkeitsraum für Verbesserung anzuerkennen. Zugleich erzeugen diese Positionierungen Kreativitätsansprüche und Innovationsdruck, welche in der Selbstdeutung der Akteure positiv gewendet und zum Teil auch explizit zum Ausdruck gebracht wird. Machbarkeit verknüpft sich dabei mit der Normalitätserwartung der tatsächlichen Umsetzung in Form des Sich-Einlassens auf potenziell Unbekanntes und das Erproben von Neuem. Es wird deutlich, dass die materiellen Verflechtungen der hier exemplarisch herangezogenen Praktiken stets auch auf eine bewusste Erzeugung von dinglichen Affordanzen abzielt. Der Aufforderungscharakter der Artefakte wird möglichst aufrecht erhalten, oft aber auch verändert und erweitert, um so möglichst vielfältige Anschlusspraktiken anzuregen.
Am ‚Türstatus' zeigt sich somit die für Makerspaces typische Verbindung von sozialen Praktiken mit digital-technologischen Artefakten sowie materiell-räumlichen Aspekten. Dabei wird der entgrenzende Charakter als Spezifikum von Makerspaces ersichtlich, der sich nicht nur in der Entwicklung kreativer technischer Lösungen zeigt, sondern zudem im stetigen Versuch des Überwindens der räumlichen und zeitlichen Grenzen ordnungsstiftender Konstellationen. Vermittelt wird dies über die Medialität des provisorischen Artefakts, das sowohl in Form einer physische installierten Schaltung mit rot bzw. grün leuchtender LED mit Möglichkeit der manuellen Betätigung, als auch eingebunden in die digitale Online-Kommunikationsplattform ‚Slack' – und damit ortsungebunden – anzeigt, ob die Eingangstür des Makerspace geöffnet oder geschlossen ist, dabei aber auch die normative Selbstpositionierung von ‚Making' zum Ausdruck bringt und regulatorisch über hierarchisierte Praktiken der Mitgestaltung für Fragen der inneren Zugehörigkeit und Abgrenzung relevant wird. Der ‚Türstatus' ist in seiner Einbettung in den organisationalen Kontext weit mehr als ein bloßer Indikator, welcher den Zustand der Öffnung oder Geschlossenheit anzeigt. Wie oben dargelegt wird deutlich, dass sich bei eingehender Betrachtung Routinen und Spannungsfelder zeigen, die nicht allein mit einer Fokussierung auf zwischenmenschliche Interaktion erklärt werden können. Vielmehr entfaltet sich agency in der hier skizzierten Konstellation durch die in spezifischer Weise in Praktiken eingebundenen technischen Artefakte und die dabei wirksam werdenden Prozesse medialer Vermittlung. Der subjektivierende Charakter sozio-medialer agency wird erst dann hinreichend deutlich, wenn die Bezogenheiten zwischen der Affordanz des Artefakts und den sozialen Praktiken betrachtet werden.

https://doi.org/10.35468/6020-05

5 Fazit und Ausblick: Eine Schärfung des ethnografischen Blicks für sozio-mediale Relationen

Aus den oben dargelegten Annahmen ergeben sich mindestens zwei Schlussfolgerungen: Zunächst ist die Notwendigkeit hervorzuheben, im Kontext sinnverstehender, rekonstruktiver Forschung in der Medienpädagogik verstärkt auf ethnografische Zugänge zu setzen. Gerade angesichts der Omnipräsenz und selbstverständlichen Nutzung digitaler Medien in den Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei einem sich gleichzeitig äußerst dynamisch entwickelnden technologischen Ökosystem erscheint es angebracht, gezielt nach der orientierenden und bedeutungsgenerierenden Rolle digitaler Artefakte zu fragen. Die oben adressierten Herausforderungen können als Anreiz gelesen werden, eben dieser Undurchsichtigkeit und Selbstverständlichkeit der Medienpraxis mit Forschungszugängen zu begegnen, die helfen, diese Komplexität der sozio-medialen Verstrickungen angemessen zu entschlüsseln und einzuordnen. Ethnografische Zugänge erscheinen hier besonders geeignet, da sie an eben diese alltäglichen Praktiken anschließen und den forschenden Blick für Feinheiten und Besonderheiten medienkultureller Praktiken zu sensibilisieren vermögen.

Die zweite Konsequenz aus den oben erörterten Überlegungen ergibt sich im unmittelbaren Anschluss daran und stellt sich als methodologisches sowie methodisches Problem dar. Konventionelle ethnografische Verfahren stoßen – wie oben dargelegt – schnell an Grenzen, wenn digital-mediale Artefakte in den Blick jenseits einer oberflächlichen und anthropozentrischen Beschreibung genommen werden sollen. Wie oben dargestellt, bauen viele der bisherigen ethnografischen Ansätze zur Erkundung digital-medialer Aspekte zum Teil auf ein Verständnis von Medialität auf, welches unzeitgemäß erscheint, da an Vorstellungen von getrennten Online/Offline-Sphären festgehalten wird, oder das Internet als eigenständiger Raum betrachtet wird, der die Tendenz zur Entkopplung von anderen Sphären aufweist und somit wiederum einem dichotomen Denken Vorschub leistet. Zur Erschließung von pädagogischen Fragestellungen in einer Kultur der Digitalität sind dagegen Ansätze zu bevorzugen, welche die konstitutive Verwobenheit von Sozialität und digitaler Medialität zur Prämisse machen.

Abschließend sei auf einen nicht unwesentlichen Aspekt hingewiesen, der für den oben entworfenen Zugang als limitierend betrachtet werden kann. Die hier skizzierte Form der Forschung ist sowohl hinsichtlich der Datenerhebung als auch der Datenauswertung von einem enorm hohen Aufwand geprägt. Wenn bereits konventioneller ethnografischer Forschung ein hoher Zeit- und Ressourcenauswand attestiert werden kann (Knoblauch, 2001, S. 129), so gilt dies umso mehr für die hier skizzierte Vorgehensweise. Nicht zuletzt aufgrund der Verzahnung unterschiedlicher methodischer Perspektiven im Bereich der Datenauswertung ist der Anspruch, ethnografische Forschung für sozio-mediale Zusammenhänge fruchtbar zu machen, mit der Notwen-

https://doi.org/10.35468/6020-05

digkeit verbunden, sich sehr intensiv sowie extensiv mit dem Material zu befassen. Es erfordert nicht nur ein entsprechendes theoretisches und methodologisches Fundament, wenn man die nicht unbedingt offensichtlichen Formen der Verschränkung von Menschen und Medien untersuchen möchte, sondern ebenso einen sehr genauen und geduldigen Blick der Forschenden sowie die Bereitschaft, sich immer wieder neu von vermeintlich vertrauten Phänomenen überraschen zu lassen. Wenngleich der Anspruch an Forschung damit hochgesteckt erscheinen mag, sei abschließend betont, dass sich der Aufwand in vielen Fällen lohnt, denn für ein tiefgreifendes Verständnis der Digitalität bedarf es eines sorgfältigen und genauen Blicks auf die Feinheiten und subtilen Spielarten der sich permanent verändernden Lebenswelten.

Literatur

Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). transcript.

Alkemeyer, T., Kalthoff, H. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2015). *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Velbrück Wissenschaft.

Asmussen, M. (2020). *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff: Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. Springer VS.

Bastian, M. (Hrsg.). (2017). *Participatory research in more-than-human worlds*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Bettinger, P. (2020). Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch. In S. Iske, J. Fromme, J. Bastian, M. Pietraß & K. Rummler (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 15: Erziehungswissenschaftliche und medienpädagogische Online-Forschung: Herausforderungen und Perspektiven* (S. 53–78). Zeitschrift MedienPädagogik.

Bettinger, P., Draheim, S., Meier, S. & Witte, E. (2020). ‚Making' the subject – eine materiell-diskursive Perspektive auf Lernprozesse in Makerspaces und FabLabs. In K. Rummler, I. Koppel, S. Aßmann, P. Bettinger & K. D. Wolf (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 17. Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt.* MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung.

Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Leske + Budrich.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). UVK.

Budde, J. (2015). Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. *Zeitschrift qualitative Forschung (ZQF)*, *16*(1/2015), 7–24.

Budde, J., Bittner, M., Bossen, A. & Rißler, G. (Hrsg.). (2018). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.

Clarke, A. E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, *26*(4), 553–576.

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.

Dellwing, M. & Prus, R. C. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie: Soziologie im Außendienst*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94265-0

Eisewicht, P. (2016). Die Sicht der Dinge: Konzeptualisierung einer ethnographischen Artefaktanalyse anhand der Frage nach der Materialität von Zugehörigkeit. In N. Burzan, R. Hitzler & H. Kirschner (Hrsg.), *Materiale Analysen* (S. 111–128). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12614-8_7

https://doi.org/10.35468/6020-05

Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *31* (1), 28–44.

Genz, J. & Gévaudan, P. (2016). *Medialität, Materialität, Kodierung. Grundzüge einer allgemeinen Theorie der Medien*. transcript.

Hartung, A., Schorb, B., Niesyto, H., Moser, H. & Grell, P. (Hrsg.). (2014). *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. VS.

Hepp, A., Breiter, A. & Hasebrink, U. (Hrsg.). (2018). *Communicative Figurations. Transforming Communications in Times of Deep Mediatization*. Palgrave Macmillan.

Hine, C. (2020). *Ethnography for the Internet. Embedded, Embodied and Everyday*. Routledge.

Hirschauer, S. (2008). Körper macht Wissen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft* (S. 974–984). Campus.

Hitzler, R. & Eberle, T. S. (2009). Phänomenologische Lebensweltanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (7. Aufl., S. 109–117). Rowohlt.

Hitzler, R. & Gothe, M. (2015). Zur Einleitung. In R. Hitzler & M. Gothe (Hrsg.), *Ethnographische Erkundungen* (S. 9–16). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07257-5_1

Honer, A. (1993). *Lebensweltliche Ethnographie: Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Deutscher Universitäts-Verlag.

Jörissen, B. (2010). Strukturale Ethnographie Virtueller Welten. In P. Grell, W. Marotzki & H. Schelhowe (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume* (S. 119–143). VS.

Jörissen, B. (2014). Digitale Medialität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 503–513). Springer. http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-18970-3_46

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Klinkhardt.

Kalthoff, H. (2014). Ethnographische Bildungsforschung Revisited. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Pädagogik* (1. Aufl., S. 97–116). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.97

Kammer, A. (2020). Researching Affordances. In J. Hunsinger, M. M. Allen & L. Klastrup (Hrsg.), *Second International Handbook of Internet Research* (p. 337–349). Springer.

Knaus, T. (Hrsg.). (2017). *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode [Band 1]*. kopaed.

Knaus, T. (Hrsg.). (2018). *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode [Band 2]*. kopaed.

Knaus, T. (Hrsg.). (2019). *Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Projekt – Theorie – Methode [Band 3]*. kopaed.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, *2* (1), 123–141.

Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Ethnographic research in the age of the internet* (1st ed). Sage Publications Ltd.

Krämer, S. (1998). Was haben die Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun? Zur Einleitung in diesen Band. In S. Krämer (Hrsg.), *Medien, Computer, Realität: Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (S. 9–26). Suhrkamp.

Latour, B. (2006). Technik ist stabilisierte Gesellschaft. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 369–397). transcript.

Marotzki, W. (2003). Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In B. Bachmair, P. Dietpold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 149–165). Leske + Budrich.

Meier, M. & Budde, J. (2015). Methodologische Positionen im Feld der Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, *16* (1/2015), 145–153.

Mersch, D. (2012). Tertium datur. Einleitung in eine negative Medientheorie. In S. Münker & A. Roesler (Hrsg.), *Was ist ein Medium?* (S. 304–321). Suhrkamp.

Niesyto, H. & Moser, H. (2008). Editorial: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *14*, 1–1. https://doi.org/10.21240/mpaed/14/2008.00.00.X

Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59*(5), 668–690. https://doi.org/10.25656/01:11987
Rammert, W. (2006). Technik in Aktion: Verteiltes Handeln in soziotechnischen Konstellationen. In W. Rammert & C. Schubert (Hrsg.), *Technografie. Zur Mikrosoziologie der Technik* (S. 163–195). Campus.
Rammert, W. (2012). Distributed Agency and Advanced Technology. Or: How to Analyse Constellations of Collective Inter-Agency. In J.-H. Passoth, B. Peuker & M. Schillmeier (Hrsg.), *Agency without actors? New approaches to collective action* (S. 89–112). Routledge.
Rammert, W. & Schulz-Schaeffer, I. (2002). Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt. In W. Rammert & I. Schulz-Schaeffer (Hrsg.), *Können Maschinen Handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis vom Mensch und Technik* (S. 11–64). Campus.
Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen* (2., aktualisierte und erw. Aufl). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0
Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule: Eine ethnographische Collage* (1. Auflage). Beltz Juventa.
Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Lucius & Lucius.
Sarroub, L.K. & Nicholas, C. (Hrsg.). (2021). *Doing field work at home: The ethnography of education in familiar contexts*. Rowman & Littlefield.
Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.
Schatzki, T. (2001). Practice mind-ed orders. In T. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Hrsg.), *The practice turn in contemporary theory* (p. 50–63). Routledge.
Schinkel, S. & Tervooren, A. (2020). *Ethnografie und informelles Lernen*. Julius Beltz GmbH & Co. KG. https://doi.org/10.3262/EEO23200433
Schubert, C. & Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.). (2019). *Berliner Schlüssel zur Techniksoziologie*. Springer VS.
Schüttpelz, E. (2013). Elemente einer Akteur-Medien-Theorie. In T. Thielmann & E. Schüttpelz (Hrsg.), *Akteur-Medien-Theorie* (S. 9–67). transcript.
Schütz, A. (1974). *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Suhrkamp.
Seaver, N. (2017). Algorithms as culture: Some tactics for the ethnography of algorithmic systems. *Big Data & Society*, *4*(2), 205395171773810. https://doi.org/10.1177/2053951717738104
Snaza, N. & Weaver, J.A. (Hrsg.). (2015). *Posthumanism and Educational Research*. Routledge.
Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (2. Aufl.). Suhrkamp.
Underberg-Goode, N.M. (2016). Digital Ethnography. In H. Friese, G. Rebane, M. Nolden & M. Schreiter (Hrsg.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (S. 1–7). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08460-8_49-1
Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit: Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5
Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen* (Bd. 3, S. 195–214). Budrich.
Wrana, D. (2015). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121–143). transcript; Gemeinsamer Bibliotheksverbund ISBN.

Autor

Patrick Bettinger, Dr. phil., Professor für Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Kunst, Musik und Medien. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methoden und Methodologien der Sozial- und Medienforschung (insbesondere praxis- und diskursanalytische Ansätze) sowie Lern- und Bildungsprozesse im Kontext digitaler Medialität.

https://doi.org/10.35468/6020-05

Claudia Kuttner

Fotografien als Zugang zu medialen Praktiken im Unterricht – Eine Exploration

Im Beitrag wird ein methodischer Zugang vorgestellt und reflektiert, der geeignet zu sein scheint, Feldteilnehmende stärker am Forschungsprozess partizipieren zu lassen und zugleich neue Perspektiven hinsichtlich medialer Praktiken im Unterricht zu eröffnen. Die Idee für den methodischen Zugang wurde nach Abschluss eines praxistheoretischen Forschungsprojektes erprobt und befindet sich noch in der Phase der Exploration. Im Beitrag werden der Hintergrund des Zugangs sowie die methodische Anlage der Exploration dargestellt, Einblicke in das erhobene Material gegeben und daran Potentiale für weiterführende Forschungsarbeiten aufgezeigt.

Keywords: Praxistheorie – mediale Praktiken – implizites Wissen – Schüler*innenperspektive – Bildanalyse

1 Rückblick: Anlass der Exploration

Es scheint mir angebracht, diesen Beitrag mit einem Bild einzuführen. Dieses ist vor einigen Jahren im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung entstanden und konnte in diversen zumindest ähnlich anmutenden Anordnungen auch an anderen Schulen in unterschiedlichen außer-/unterrichtlichen Kontexten eingefangen werden. Bevor Sie weiterlesen, möchte ich Sie bitten, sich dieses Foto genau anzuschauen. *Was sehen Sie darauf?*

https://doi.org/10.35468/6020-06



Abb. 1: Fotografie, die im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung entstanden ist (verlinkt über den beistehenden QR-Code[1] steht das Bild für eine detaillierte Betrachtung in Farbe und zur Vergrößerung auch online zur Verfügung).

Zu sehen ist eine Person, die an einem (dreieckig geformten) Tisch sitzt, der wiederum an eine weiße Wand und seitlich an einen weiteren Tisch anschließt. Am rechten Bildrand sind gerade so noch ein auf dem Boden stehender Rucksack sowie ein auf dem Tisch liegendes Stifte-Etui sichtbar; letzteres kommt dem Rucksack-Design auffällig nah. Auf dem Nachbartisch platziert komplettieren ein zweites im Vergleich kleineres Schreibmäppchen, ein aufgeschlagenes bedrucktes Heft und ein schwarzes ‚Ding', womöglich ein Smartphone, die Kulisse. Als zentrales Motiv dieser Szenerie erscheint qua gewählter Perspektive Dreierlei: die bereits erwähnte sitzende Person, ein Tablet, das von dieser mit mindestens einer Hand umfasst wird, sowie – hinter dem Tablet aufgerichtet – ein aufgeschlagener Ordner, der zahlreiche gelochte Blätter bündelt. Auf dem Display des Tablets deutet sich die Szene aus einem Trickfilm an; bei genauer Betrachtung lässt sich eine Tierfigur ausmachen, deren Silhouette sich auch auf dem im Ordner geöffneten Dokument erahnen lässt. Neben einer weiteren gezeichneten Figur formen oben auf dieser sichtbaren Papierseite einige im Verhältnis größere Buchstaben die beiden Wörter „Hakuna Matata";

1 https://www.claudia-kuttner.de/medialepraktiken_exploration

https://doi.org/10.35468/6020-06

die darunter folgenden Textzeilen entziehen sich zwar der Lesbarkeit, werden aber immerhin als teilweise gelb markiert beschreibbar.
Eben diese Beobachtungssituation ist Ausgangspunkt der hier zu entfaltenden Exploration. Was diese motivierte, möchte ich im Folgenden zunächst darlegen (Kap. 2), bevor ich mich anschließend den method(olog)ischen Überlegungen und ersten Erkenntnissen der daraus erwachsenen Exploration widme (Kap. 3).

2 Herausforderungen praxistheoretisch orientierter ethnografischer Beobachtungen

Das Einfangen von Szenen wie der vorgestellten konfrontiert ethnografisch Forschende im Rahmen teilnehmender Beobachtungen (mindestens) mit zwei Herausforderungen:
(1) Eine erste Schwierigkeit besteht darin, die oben formulierte Frage des *Sehens* nicht mit der eines *Erkennens* zu verwechseln; nicht Bekanntes, Naheliegendes, Einleuchtendes zu *interpretieren*, sondern die beteiligten Elemente der Szene (Personen wie Dinge) in ihrer Anordnung allererst zu *beschreiben*, in „distanzierende[r] Befremdung des Allzuvertrauten" (Amann & Hirschauer, 1997, S. 13), d. h. auch ohne vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen mögliche Erklärungsmuster zu (er)finden. Bereits die Wortwahl beim Übertrag des Gesehenen – auch des Gehörten und anderweitig Wahrgenommenen – in Textform ist in dieser Hinsicht kritisch zu reflektieren. Die Rede etwa vom ‚eventuell schüchternen Mädchen', das dem restlichen Raumgeschehen ‚den Rücken zuwendet', sich zusätzlichen ‚Sichtschutz durch das Aufstellen eines Ordners verschafft' und sich ‚dahinter versteckt' einer Art ‚eskapistischen Tuns mit Medien' ergibt, ‚statt dem Unterricht Aufmerksamkeit zu schenken', hinterließe im weiteren Forschungsprozess – zurückhaltend formuliert – markante Spuren.[2]
(2) Spuren hinterlässt (deutlich weniger vermeidbar) ebenso die Herausforderung der Selektion und Perspektive, die sich etwa aus der räumlichen Nähe bzw. Distanz zum Geschehen ergibt: Was gerät im Feld (oft zufällig) in den Blick? Wie lange verweilt dieser auf einer Szene, bevor er weiter wandert? Welche Bestandteile einer Sequenz sind vom Beobachtungsstandpunkt aus überhaupt einsehbar? Was ging dieser voraus, bevor man sich ‚zugeschaltet' hat? Und schließlich: Wie gestaltet sich der Transfer des (zumeist flüchtigen) Moments der Beobachtung in bestenfalls detailliertes Datenmaterial?
In der dargestellten Unterrichtssituation wurde diesen Herausforderungen – wenn auch nicht mittels Videografie – in etablierter Weise begegnet: So verhalf zunächst einmal der ad-hoc-Entschluss, die Szene inmitten des Gewimmels zu fokussieren,

2 Bereits die in der Deskription verwendete Formulierung „Kulisse" erscheint fragwürdig, da den Dingen so ein Platz zugeschrieben wird, der – abhängig vom Begriffsverständnis „Kulisse" – als zwar rahmender, jedoch nicht ins Geschehen involvierter Hintergrund aufgefasst wird.

https://doi.org/10.35468/6020-06

zur notwendigen Ruhe, dieser für einige Minuten aufmerksam zu folgen, sodass etwa das auf dem Tablet abgespielte Video als Ausschnitt des Films ‚König der Löwen' identifiziert werden konnte. Um möglichst viele an der Szene beteiligte Elemente zu erfassen, wurde der Beobachtungsstandpunkt zudem mehrfach gewechselt, wodurch auch der Kopfhörer gesichtet werden konnte, der eine akustische Verbindung zwischen Tablet und beobachteter Person herzustellen vermochte. Zusätzlich zum schriftlichen Erfassen wurden neben einer Raumskizze überdies Fotos angefertigt, die davon entlasteten, alle Details in situ verschriftlichen und im Zuge dessen adäquate Worte für das Beobachtete finden zu müssen. Darüber hinaus wurde der Augenblick, in dem die fokussierte Person offenkundig in eine neue Phase des Tuns überging – markiert durch eine neue Anordnung der Dinge um sie herum –, zusätzlich dazu genutzt, „Insiderinformationen" (vgl. ebd., S. 80) über den Hergang einzuholen. Im dazugehörigen Beobachtungsprotokoll findet sich dazu folgender Eintrag[3]:

> […] Die Schülerin sitzt allein an einem Tisch und schaut auf dem Tablet via YouTube und Kopfhörer (In-Ear) einen Ausschnitt aus dem Film ‚König der Löwen'. In ihrem Blickfeld befindet sich außerdem befindet sich eine Kopie, auf dem der englischsprachige Text des Songs ‚Hakuna Matata' aus dem Soundtrack des Films zu lesen ist – im Text sind einige Passagen gelb markiert. Das Anschauen des Video-Clips erfolgt nicht am Stück, sondern erfährt durch Vor- und Zurück-Skippen diverse ‚Schleifen'; Notizen werden nicht angefertigt. ***Sie schaut den Clip auf Deutsch und versucht, auf diese Weise die gelb markierten Vokabeln zu übersetzen??*** […]
>
> Einige Minuten später: Ich habe von der Schülerin soeben erfahren, dass sie das Video auf Englisch angeschaut hat, um zu lernen, wie man die markierten Wörter richtig ausspricht. Dieser *„Arbeitsauftrag"* und der *„Tipp"*, sich die Filmsequenz auf dem Tablet via YouTube anzuschauen, kamen ihrer Aussage nach von der Lehrperson. […]
>
> (Beobachtungsprotokoll aus dem Projekt *MediaMatters!*)

Das informelle Gespräch innerhalb der Beobachtungssituation lieferte wichtige Eckdaten, um sich einer Rekonstruktion der Szene annähern zu können: Im Rahmen der analytischen Schritte berücksichtigt werden konnten so zum einen der Verweis auf einen vorangegangenen *„Arbeitsauftrag"* einer Lehrperson (der zugleich den *„Tipp"* der Einbindung der Plattform YouTube umfasste) und zum anderen die Aussage zur spezifischen Anordnung von Tablet-Bildschirm, Kopie und farbigen Markierungen.

Der Protokollausschnitt wurde im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes *MediaMatters!* verfasst (vgl. dazu ausführlich Kuttner et al., 2022/i. D.). Insofern in dessen Mittelpunkt die Beschreibung und Rekonstruktion von *Praktiken*

3 Die nachstehend verwendeten Asterisk-Zeichen (**) wurden im referenzierten Projekt beim Protokollieren eingesetzt, um im Sinne „systematische[r] Distanzierungspraktiken" (Lengersdorf, 2015, S. 186) Reflexionen, interpretierende Annahmen und impulsive Lesarten der Beobachtenden festzuhalten und als solche transparent zu machen.

https://doi.org/10.35468/6020-06

im Spannungsfeld von ‚Medienbildung' und ‚Schulkultur' sowie deren mögliche Modifikationen angesichts einer medialen Präfigurierung der Lebenswelt standen, stellte sich ergänzend zu den oben angeführten nun eine dritte Herausforderung: (3) Handelt es sich beim beobachteten Tun womöglich um eine *Praktik*? Bevor ich den Bogen zur Exploration schlage (Kap. 2.2), möchte ich die *praxistheoretische Perspektive*, die mit dieser Frage aufgemacht wird, und die Motivation des gewählten Zugangs knapp skizzieren (Kap. 2.1).

2.1 Praxistheoretische Perspektive

Praxistheoretische Zugänge haben Konjunktur – auch im erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Diskurs (z. B. Budde et al., 2018; Berdelmann et al., 2019; Hoffmann-Ocon et al., 2020; Bettinger & Hugger, 2020; Kuttner & Münte-Goussar, 2022/i. D.). *Die* Praxistheorie gibt es allerdings nicht, vielmehr hat sich in der Vergangenheit „ein facettenreiches Bündel von Analyseansätzen" (Reckwitz, 2003, S. 282) formiert, die unter diesem Label subsummiert werden und inzwischen in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen weitreichend Beachtung finden.
Mit Reckwitz gesprochen, dessen Publikationen die deutschsprachige Rezeption von Praxistheorien zweifelsohne entscheidend befeuert haben, besteht der „Innovationswert" (ebd.) derselben in einem „modifizierte[n] Verständnis des ‚Sozialen'" (ebd.). Dieses wird „in regelmäßigen und beständigen lokalen Hervorbringungen verortet" (Schäfer, 2017, S. 2), wobei Praktiken als kleinste analytische Einheit sozialer Ordnungen verstanden werden. Allerdings: „Nicht jede Hantierung, nicht jedes Tun ist schon Praxis" (Hörning & Reuter, 2004, S. 12). Als „typisierte Form des Sich-Verhaltens" (Reckwitz, 2016, S. 35) vollziehen sich Praktiken stattdessen „überwiegend im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen" (Dickmann et al., 2015, S. 136 f.), was auch heißt, dass Praktiken nicht aus dem Nichts entstehen – sie „existieren bereits historisch vor uns und um uns herum" (Schäfer, 2016, S. 10) und ereignen sich im Vollzug somit immer nur als *Folge*praktiken. Der Hinweis auf den Vollzug ist dabei wesentlich: Er verweist zum einen darauf, dass soziale Ordnung „streng prozessual als *Bildung* von Ordnung" (Fritzsche et al., 2010, S. 102) zu betrachten ist; ohne wiederholten Vollzug (Performanz) wird ihre Herstellung nicht aktualisiert. Zum anderen betont er, dass Praktiken immer materiell sind (vgl. Reckwitz, 2003, S. 291), insofern sie im Vollzug stets auf menschliche Körper und deren Bewegungen angewiesen sind. Als weitere „‚materielle' Instanzen" (ebd., S. 290) sind zumeist zudem Artefakte „als notwendige Bedingungen und Bestandteile der Entstehung und Repetitivität einzelner sozialer Praktiken" (ebd., S. 291) in deren Aufführung eingebunden – die sprachliche Neuprägung der ‚Sozio-Materialität' verweist auf diesen Zusammenhang.
Neben der materiellen Dimension des Sozialen verlangt die Auseinandersetzung mit sozialen Praktiken die Berücksichtigung ihrer ‚impliziten Sinnstruktur' (vgl. ebd., S. 290): Zusammenhalt und Regulation finden Praktiken schließlich durch ein spe-

https://doi.org/10.35468/6020-06

zifisches, niemals ‚universales', sondern immer ‚historisch-spezifisches' Wissen (vgl. ebd., S. 292), das Elemente umfasst, von deren Vorhandensein die „Wissensträger" (Hörning, 2017, S. 76) oft keine (bewusste) Kenntnis haben: „Es besteht aus Fähigkeiten, etwas gekonnt zu machen, dazu imstande zu sein, sich auf etwas verstehen, Fertigkeiten und Einsichten, die sich oft nur begrenzt und fragmentarisch in Worte fassen lassen" (ebd.), d. h. – wenn überhaupt – auch nur schwer verbalisierbar sind. Entsprechende Wissensordnungen, die etwa unter dem Begriff des *schweigenden* oder *impliziten Wissens* verhandelt werden (vgl. z. B. Kraus, et al., 2017), „befinden sich nicht privat und exklusiv ‚im Kopf' des Handlungssubjektes, sondern immer auch in, bzw. zwischen den Körpern, Texten und Dingen. Sie werden öffentlich mobilisiert, ausgedrückt, beobachtet und gedeutet" (Schmidt, 2018, S. 27).
Praxistheoretisch informierte Zugänge müssen stets an dieser beschriebenen „Doppelstruktur" (Reckwitz, 2016, S. 56, H. i. O.) ansetzen. Für die folgenden Ausführungen sei zudem darauf verwiesen, dass mit dem ausgeführten Verständnis des Sozialen zugleich ein – etwa gegenüber traditionellen Handlungstheorien – veränderter Blick auf ‚Handeln' und das ‚handelnde Subjekt' verbunden ist (vgl. ebd., 2003, S. 282): Betrachtet werden *nicht autonome Handlungssubjekte*, die bestimmte Praktiken willentlich vollführen oder Dinge resp. Artefakte gezielt gebrauchen, *sondern Teilnehmende an sozialen Praktiken* als Träger kollektiv geteilter Wissensordnungen. Zugleich erscheinen Artefakte „weder ausschließlich als Objekte der Betrachtung noch als Kräfte eines physischen Zwangs, sondern als Gegenstände, deren sinnhafter Gebrauch, deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik oder die soziale Praktik selbst darstellt" (ebd., S. 291). Dabei ausgeschlossen ist gleichermaßen eine beliebige wie determinierte Ingebrauchnahme; zudem bliebe „immer ein Spielraum möglichen, kaum vorhersagbaren Verhaltens im Umgang mit Artefakten" (ebd., 2010, S. 164).
Mit Attribuierungen von Praktiken als ‚typisiert' und ‚gewohnt' und Verweisen auf ihre Repetitivität bereits angesprochen wurde die *Routinisiertheit* des Sozialen (vgl. ebd., 2003, S. 294) im Sinne einer kontinuierlichen „gleichförmige[n] Reproduktion einer Praxis in der Zeit" (Schäfer, 2013, S. 41). Diese könne jedoch keinesfalls „als Normalfall" (Reckwitz, 2016, S. 40) angenommen werden; eingeschrieben sei ihr stattdessen ebenso *Unberechenbarkeit* im Sinne einer „relativen ‚Offenheit' für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit" (ebd., 2003, S. 294). Im Zuge des wiederholten Vollzugs kann es schließlich – „schleichend oder dynamisch" (Schäfer, 2016, S. 12) – immer auch zu Transformationsprozessen kommen, als Konsequenz von „Verschiebungen, Modifizierungen und Eigensinnigkeiten" (Reckwitz, 2016, S. 35). Vor dem Hintergrund etwa von Zeitlichkeit und Kontextualität können sich im Zuge von Kombinationen und Überlagerungen zudem „widersprüchliche Anforderungen zwischen den Praktiken mit ihren impliziten Wissensordnungen und den Diskursen ergeben, […] Subjektivierungsprozesse können misslingen oder unintendierte Folgen auf der

https://doi.org/10.35468/6020-06

Ebene körperlicher oder psychischer Reaktionen zeitigen“ (ebd., S. 40). Darüber hinaus sind es die Artefakte, die Verschiebungen provozieren, indem sie „auf eine Weise eigendynamisch (re-)agieren, dass sie sich nicht ohne Weiteres in Praktiken einfügen und in Diskursen repräsentierbar sind“ (ebd.).

Zusammenfassend eignen sich praxistheoretische Ansätze sowohl dazu, der Persistenz des Sozialen Aufmerksamkeit zu schenken, als auch Abweichungen im Sozialen resp. einen Wandel kultureller Ordnungen zu erfassen (dazu ausführlich z. B. Schäfer, 2013), womit es ebenso gelingen kann, den Blick für Transformationen von Schule zu schärfen. Mit Bezug zur oben benannten dritten Herausforderung und dem erörterten Verständnis von Praktiken ist allerdings zu fragen, wie letztere überhaupt als solche identifiziert werden können und das ihnen inhärente, als ‚schweigend‘ attribuierte Wissen zu heben ist. Einige Überlegungen dazu sind im Folgenden anzureißen.

2.2 Praktiken identifizieren – implizites Wissen heben

Grundlegend einzuräumen ist, dass die Erschließung sozialer Praktiken notwendigerweise „immer unvollständig bleiben muss“ (Reckwitz, 2016, S. 56), da maximal ein Teil derselben sichtbar ist – i. e. „die Materialität der Körperbewegungen“ (ebd., S. 57) bzw. (mit weitaus größeren Abstrichen) das performative Zusammenspiel von Körpern und Artefakten –, während das implizite Wissen als solches mitunter sogar mehrheitlich verborgen bleibt (vgl. ebd.). Und auch der potentiell sichtbare Teil gegenwärtiger Praktiken[4] lässt sich ‚verpassen‘: angesichts der Flüchtigkeit des Moments, aufgrund der Wahl eines anderen Beobachtungsausschnittes inmitten des vielschichtigen, simultan laufenden Unterrichtsgeschehens oder weil die Beobachtung schlichtweg „zu spät“ (Reckwitz, 2016, S. 57) kommt.

Die Rufe, das Methodenspektrum im Kontext der praxistheoretischen Forschung zu erweitern, werden zwar lauter (vgl. z. B. Schäfer & Daniel, 2015), die teilnehmende Beobachtung bildet mindestens in der Erziehungswissenschaft aber weiterhin den Schwerpunkt entsprechender Forschungsbemühungen. Das Etablieren ethnografischer Verfahren teilnehmender Beobachtungen als zentrale „Methode der Praxeologie“ (Reckwitz, 2016, S. 56) – insbesondere „gegenüber befragenden Methoden und solchen der Sekundärdatenanalyse“ (Schäfer & Daniel, 2015, S. 45) – fußt auf zwei Annahmen: (1.) dass das „(kultur)soziologisch Relevante sich nur unter situativen *Präsenz*bedingungen zeigt“ (Hirschauer & Amann, 1997, S. 22; H. i. O.) sowie (2.) „dass das in den diskursiven und körperlichen Praktiken eingelagerte schweigende Wissen insbesondere durch das ‚Miterleben‘ im Feld zugänglich gemacht werden kann“ (Budde, 2017, S. 75).

Zunächst stellt sich allerdings die Frage, ab wann sich ein beobachtetes Tun überhaupt als Praktik identifizieren lässt, inwiefern also (wie im einführenden Beispiel) bereits eine *scheinbare* Routine auf eine Praktik verweisen kann. Charakteristisch für Prakti-

4 Zur historischen Praxeologie in der Bildungsforschung vgl. Berdelmann et al. (2019).

https://doi.org/10.35468/6020-06

ken ist, dass diese (wie unter 2.1 angesprochen) nicht singulär auftreten, sondern als „Nexus von Verhaltens- und Verstehensmustern“ (Schmidt, 2013, S. 103) routiniert und *regelmäßig* aufgeführt werden, d. h. sie „sind durch eine sich immer wieder aufs Neue bildende Regelmäßigkeit gekennzeichnet“ (ebd., 2012, S. 10). Insofern Praktiken als wiederholte Ereignisse „von ihrem Verhältnis zu anderen (auch vergangenen) Praktiken und vom sozialen Kontext“ (Schäfer, 2016, S. 11) abhängig sind, erfordert eine Analyse demnach stets eine relationale Betrachtung. Methodische Zugänge, die diese „Repetitivität gleichartiger Aktivitäten über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg“ (Reckwitz, 2003, S. 292) nicht zu erfassen vermögen, stoßen hier an ihre Grenzen (vgl. Lengersdorf, 2015). In diesem Sinne lassen sich auch gelegentliche, punktuelle Feldbesuche, die in ethnografischen Studien (auch aus forschungspragmatischen Gründen) eher die Regel als die Ausnahme sind, zur Offenlegung von Praktiken als Problem markieren. Diesbezüglich aussichtsreicher erscheint die Planung von zumindest zeitweise engmaschig angelegten Beobachtungsbesuchen.
Für das Erkennen von Praktiken hilfreich ist zudem der Hinweis, dass nicht jede Praktik als Interaktion aufgestellt ist, das Merkmal Intersubjektivität für die Identifikation von Praktiken also zu kurz greifen würde: „Vielmehr besitzen Praktiken regelmäßig neben oder statt einer intersubjektiven eine ‚interobjektive‘ Struktur […], d. h. sie sind routinisierte Aktivitäten eines menschlichen Subjekts im Umgang mit Objekten statt mit anderen Subjekten“ (Reckwitz, 2003, S. 292). – Ebenso können sich Praktiken übrigens dadurch auszeichnen, dass ein Akteur „in erster Linie auf sich selbst bezogen agiert“ (ebd.; vgl. z. B. auch Schmidt, 2013; Schäfer, 2016).
Hilfreich bei der Annäherung an implizites Wissen sind die „natürlichen, d. h. nicht künstlich (qua Interview) hervorgerufenen, Redeanteile in den Praktiken“ (Reckwitz, 2016, S. 56). Einmal mehr dagegen erschwert ist entsprechend der Zugang, handelt es sich bei den beobachteten um „‚stumme‘ Praktiken, die ohne Worte auskommen“ (ebd.). Ergänzend zur Rekonstruktion von Praktiken im Vollzug braucht es dann ein Sprechen *über* die Praxis (vgl. z. B. Reh et al., 2011). Interviews sind hier häufig Mittel der Wahl, jedoch nicht i. S. v. Expert*innen-Interviews oder an der Reflexionsleistung von autonomen Subjekten ansetzend, sondern als „Produktionsorte von Narrationen und Selbstinterpretationen durch die Teilnehmer, ‚hinter‘ denen sich wiederum jene kulturellen Codes, Deutungsmuster und möglicherweise auch alltagsmethodischen *scripts* rekonstruieren lassen, welche in den Praktiken zum Einsatz kommen“ (Reckwitz, 2016, S. 41 f.; H. i. O.).

3 Exploration: Von visualisierten und dem Visualisieren von Praktiken

Als Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Exploration wurde der oben geschilderte Moment benannt, in dem die Frage „Was sehe ich *nicht*“? plötzlich ganz laut wurde: Was sehe ich nicht aufgrund des Beobachtungs*stand*punktes (innerhalb einer

https://doi.org/10.35468/6020-06

ausgewählten Beobachtungseinheit und aus einer bestimmten Position heraus) sowie aufgrund des Beobachtungs*zeit*punktes, in dem sich das Tun als gegenwärtiges einmalig zeigt? Eine derartige „Verengung des Analyseblickwinkels" (Schäfer & Daniel, 2015, S. 41) lässt Rückschlüsse weder auf das Vorher, das Nachher und – hinsichtlich des Settings – auf das Außerhalb zu noch auf das inkorporierte implizite Wissen. Wie lässt sich in dieser Konstellation erfahrbar machen, ob es sich beim Gesehenen um eine Praktik handelt und was diese ‚zusammenhält'?
Ohne mit den beobachteten Personen ins Gespräch zu kommen, ohne das Einholen von Insider-Informationen, wie jenen im exemplarischen Protokoll vermerkten, verbleiben Szenen wie die eingangs vorgestellte – so bemerkenswert sie im Augenblick der Beobachtung erscheinen – in praxistheoretisch informierten Forschungsprojekten nicht selten im Datenmaterialarchiv. Erst das Einfangen ähnlich anmutender Begebenheiten, die auf andere Fälle verweisen, erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Veröffentlichung, dann begleitet durch das Angebot einer durch das Forschungsteam formulierten Lesart, welche Praktiken(-elemente) hier sichtbar würden. – Angesichts dieser Umstände, zudem nachhaltig darüber verblüfft, wie missverständlich die beobachtete Situation offenbar war, und mit dem Ansinnen, die angesprochene ‚etablierte Weise' der beobachtenden Erhebung um womöglich noch weniger etablierte Weisen zu ergänzen, kam die Idee auf, das Bildmaterial, das hier und in so vielen anderen Beobachtungssituationen (dann oft ohne Insider-Informationen) entstanden ist, systematisch mit denjenigen zu diskutieren, die auf diesen Bildern selbst abgebildet oder anderweitig involviert sind. Inwiefern also lassen sich solche und andere Bilder nicht nur zur Datenerfassung, zum Konservieren von Eindrücken aus dem Feld als gängige Praxis ethnografischer Forschung, sondern darüber hinaus einsetzen? Und lässt sich damit der oben beschriebenen dritten Herausforderung (Praktiken identifizieren und implizites Wissen heben) begegnen? Diese und andere Fragen veranlassten zur hier vorzustellenden Exploration – angeleitet durch pure Neugier, inspiriert durch zahlreiche (auch praxistheoretisch informierte) Forschungsarbeiten, die Bildmaterial verschiedentlich berücksichtigen.

3.1 Anlage der Exploration

Die Exploration umfasste Zweierlei: (1.) das Beschreiben und Diskutieren von Bildmaterial aus verschiedenen schulischen Beobachtungssituationen (insbesondere Unterrichtssettings) sowie (2.) das Erstellen eigenen Bildmaterials durch Schüler*innen – als Ergänzung zu punktuellen und situativ selektiven Beobachtungen und im Sinne einer „medial vermittelte[n] Beobachtung" (Reckwitz, 2016, S. 57), die von den Feldteilnehmenden selbst herzustellen ist und diese damit an der Forschung beteiligt. Forschungsleitend war die Frage, ob sich auf diese Weise (neue) *mediale* Praktiken im Schulkontext identifizieren, rekonstruieren oder überhaupt erst einmal sichtbar machen lassen. Mediale Praktiken, so

https://doi.org/10.35468/6020-06

das grundgelegte Verständnis, rahmen einen „routinisierte[n] Umgang mit Medienangeboten sowohl in rezeptiver als auch in produktiver Hinsicht“ (Aßmann, 2013, S. 192) und verweisen auf Wissensordnungen, die für den Umgang mit Medien als „spezifisches *Ensemble materialer Artefakte*“ (Reckwitz, 2010, S. 163; H. i. O.) unabkömmlich sind. Die Fokussierung medialer Praktiken erscheint deshalb relevant, weil diese in besonderem Maße als Ausgangspunkt und Chance für eine Neurelationierung schulischer Ordnungen angesehen werden und weniger als Anlass, neue Entwicklungen ‚nur‘ in bestehende Strukturen einzupassen.[5]

Mit dieser Planung im Gepäck kam es zu einem kleinen Projekt, für das drei Klassen von zwei verschiedenen Schulen gewonnen werden konnten. Beteiligt waren jeweils 19 bis 26 Schüler*innen des 7., 9. und 10. Jahrgangs. Aufgrund der damals geltenden coronabedingten Vorgaben konnten sich zwar die Schüler*innen und ihre Lehrpersonen vor Ort treffen, die personelle Anleitung der Projekte musste dagegen digital durch eine Online-Zuschaltung in den Schulraum erfolgen. Die Projektmaterialien wurden sowohl online als auch (durch vorherigen Versand an die Lehrpersonen) in Printfassung bereitgestellt, sodass die Schüler*innen den Zugang zu denselben je nach Präferenz wählen konnten.

Bereits vor der 45- bis 60-minütigen Unterrichtsstunde haben sich die Klassen in je 4 bis 5 Gruppen aufgeteilt und die Information erhalten, worum es im Projekt geht, sodass das zur Verfügung stehende Zeitfenster nach einer kurzen Begrüßung und Einführung umfänglich für die Projektarbeit genutzt werden konnte. Wie die Gruppenarbeit zu gestalten war, wurde als Schritt-für-Schritt-Anleitung in den vorbereiteten Materialien angeregt. Dazu gehörte auch die Bitte, alles, was innerhalb der Projektzeit verhandelt wird, möglichst ohne Unterbrechungen von Beginn an auditiv mitzuschneiden und die Audiodateien nach dem Projekt zur Verfügung zu stellen – ein Vorhaben, für das vorab von der Schulleitung und den Eltern die Erlaubnis eingeholt wurde. Im Falle von Fragen konnten die Schüler*innen mich jederzeit telefonisch kontaktieren (was nur ein Mal in Anspruch genommen wurde). Die Lehrpersonen wurden darum gebeten, den Gruppendiskussionen nicht beizuwohnen und nur bei expliziten Hilfegesuchen zu unterstützen.

3.2 Beschreiben und Diskutieren von Bildmaterial

Jeder Gruppe wurden 2 bis 4 Fotos zur Verfügung gestellt, wobei es inhaltliche Überschneidungen gab.[6] Von den meisten Schüler*innen wurden sowohl die farbigen Ausdrucke als auch die online bereitgestellten Digitalisate genutzt – letztere insbesondere dann, wenn Details zu diskutieren waren, die auf den Printfassun-

5 Eigene empirische Vorarbeiten weisen darauf, dass die Konfrontation mit neuen (medien-)kulturellen Formationen Irritationen hervorruft, die als Momente des ‚Nicht-Alltäglichen‘ angesprochen werden können und ein Weiter so tendenziell eher behindern.

6 Ausgewählt wurden Phänomene, die im oben referenzierten Projekt besonders häufig beobachtet werden konnten, aber auch einmalige Szenen, die sich wie Abb. 1 von den Beobachtungserfahrungen deutlich abhoben.

https://doi.org/10.35468/6020-06

gen schwer zu erkennen waren und online durch Zoomen problemlos vergrößert werden konnten. Schritt 1 bestand darin, die Bilder zunächst „*so detailliert und sachlich wie möglich*" zu beschreiben, um die abgebildeten Dimensionen sukzessive zugänglich zu machen – vergleichbar mit hermeneutischen Zugängen der rekonstruktiv-interpretativen Sozialforschung. Die weiteren Schritte – jeweils eine Frage (z. B. „*Was auf den Bildern kommt euch bekannt vor?*") – waren darauf angelegt, schulische Routinen (im Projekt sprachlich gefasst als „*Gewohnheiten*") und deren Konturen in den Blick zu bekommen. Hilfestellungen für die Annäherung lieferten neben den Bildern optional aufzugreifende Vorschläge für Satzanfänge (z. B. „*Das lässt sich meistens dann beobachten, wenn…*").
Sowohl der angekündigte Fokus des Projektes als auch die Bilder selbst ließen keinen Zweifel daran, dass vor allem das Tun mit (nicht nur) digitalen Medien Schwerpunkt der Diskussionen sein sollte. Daneben verwies der Austausch in den Gruppen dennoch an vielen Stellen auch auf weitere Wissensordnungen, so etwa darauf, wodurch sich Unterrichtssettings (nicht) als solche zu erkennen geben (vgl. Abb. 2 und der darauf bezogene Diskussionsausschnitt).



Abb. 2: Foto, das in einer Gruppe u. a. eine Diskussion darüber entfachte, in welchem Kontext dieses entstanden sei. (Tatsächlich stammt es aus einer Unterrichtsbeobachtung.)[7]

[…]

D: Aber würdet ihr sagen, das ist in einer Klasse, oder… bei ihr Zuhause am Schreibtisch?

7 zur detaillierten Betrachtung vgl. Hinweis und Link zur Abb. 1

https://doi.org/10.35468/6020-06

A: Ich würd sagen, das ist bei ihr Zuhause!
B+C: [*gleichzeitig*] Bei ihr Zuhause!
A: Ja!
C: Ja!
B: Wer hat… wer breitet sich denn so in einer Klasse aus?!
E: Und wer… wo ist schon so ein Fenster- Fensterabsatz da?! Das ist –
C: Ich würd auch sagen: Zuhause!
A: Also es liegt sehr viel da rum und…
D: Auch mit ner Wand! Ich hab in unserem Klassenraum… da sind normalerweise freie Tische und keine Wände vor den Tischen, wo man irgendwelche Federtaschen ranlehnen kann –
B+C+E: [*gleichzeitig*] Ja. genau.
E: Es sieht auch sehr wohnlich aus! Also ich würd‘ mich nicht so…
D: Da liegt ja auch ne Mütze und ein Schal!
C: Guck mal, ne Teekanne und ne Trinkflasche!
B: Ja!
A: Ja, die lässt sich‘s gut gehen… beim Hausaufgaben machen wahrscheinlich.
[…]

Eine detaillierte Analyse der Daten steht noch aus. Bis hierhin festhalten lässt sich jedoch bereits, dass sich die Artikulationen persönlicher wie kollektiver Erfahrungen inhaltlich kategorisieren lassen und insbesondere auf folgende Dimensionen verweisen:

- Entdecken von Bekanntem (z. B. „*Wir haben es auch ganz oft, dass wir diese Verbindung haben zwischen dem analogen Schreiben auf dem Collegeblock, oder einfach auf einem Stück Papier, und der Recherche über ein bestimmtes Thema im Internet oder auf einem mobilen Endgerät.*“)
- „Abgleich“ mit Bekanntem bis hin zur kollektiven ‚Fehlersuche‘ (z. B. „*Ich find es ein bisschen komisch, dass manche ihre Laptops aus haben, obwohl sie darauf viel einfacher schreiben könnten.*“ – „*Das könnte auch gut daran liegen, dass die alle nicht so verbunden sind und das nicht rüberschicken können… zum Beispiel an den Lehrer… und das einfacher ist, das dann mit Papier zu bearbeiten.*“)
- Kontrastierung differenter Erfahrungen (z. B. „*Kopfhörer haben wir aber nie auf im Unterricht, aber wir schauen auch ganz wenig Videos und wenn, dann gemeinsam.*“)
- Kennenlernen anderer Perspektiven (z. B. „*Ach, deswegen tippst du wahrscheinlich…?*“)
- Entdecken von Unvertrautem (z. B. „*Man sieht ja auch einen Playbutton! Das muss also ein Video sein, das die sich da vorn als Gruppe gemeinsam anschauen.*“[8])

8 Die Aussagen entstanden im Austausch über ein Foto, auf dem vier Jugendliche zu sehen sind, die vor bzw. an einer digitalen Tafel stehen. In der Diskussion über das Foto wird die Tafel als etwas beschrieben, das in der gezeigten Szene nicht als *Projektionsmedium für die ganze Klasse* eingebunden ist, sondern (offenkundig entgegen der eigenen Erfahrungen) als *Versammlungsort* zum Arbeiten sowie als eine Art *Arbeitsmittel*, das zeitweise auch nur von kleinen Gruppen in Anspruch genommen werden kann.

https://doi.org/10.35468/6020-06

Die angebotenen Fotos dienten den beteiligten Schüler*innen gewissermaßen als Reflexionsfolie für das eigene Tun, für die darin anzutreffende Anordnung von beteiligten Körpern und Artefakten sowie darüber hinaus für ein bestimmtes Tun in unterschiedlichen sozio-materiellen Rahmungen.[9] All dies konnte visuell gestützt mitunter in einem Detailgrad beschrieben werden, wie dies in Interviewsituationen ohne visuellen Anreiz wohl kaum möglich wäre. Zentral für die Analyse dieser Äußerungen ist allerdings, dass diese im Forschungsprozess zur *Sehhilfe* werden, nicht zur *Deutung*.

Tatsächlich Neues ließ sich – auch das als Zwischenstand – allerdings kaum entdecken. Daran vermutlich nicht unbeteiligt war die Kombination aus engem Zeitfenster und Umfang der Projektkonzeption[10] – eine Stellschraube, an der ebenso wie an der Auswahl des Bildmaterials und der Formulierung von Fragen und Diskussionshilfen zukünftig gedreht werden kann. Als weitere mögliche Ursache zu thematisieren ist der Umstand, dass das zur Diskussion gestellte Bildmaterial in authentischen Beobachtungssituationen von *Forschenden* erstellt wurde und diese Produktion folglich (ebenso wie die Beobachtung selbst) Ergebnis zahlreicher Selektionen ist (vgl. Kap. 2). Trotz „Technisierung des Wahrnehmungsvorgangs" (Reh, 2012, S. 157) wurde in den Bildern also keinesfalls „,objektive' soziale Wirklichkeit abgebildet oder eine wie auch immer geartete Totalität des Geschehens erfasst" (ebd.), sondern mehrheitlich eine spezifische Perspektive ,über die Schultern der Schüler*innen hinweg' eingenommen. So gestaltet werden Szenen angeboten, die in den Verdacht geraten können, sie steckten das Forschungsinteresse ab, in dessen Rahmen sich nun auch die Diskussionen bewegen müssten. Um diesen zu erweitern und so neue Möglichkeitsräume für alternative (An-)Ordnungen und für das Entdecken (neuer) medialer Praktiken zu eröffnen, umfasste der zweite Teil des Projektes den Aufruf an die Schüler*innen, „im Dienste der Zugangseröffnung" (Lueger & Froschauer, 2018, S. 102) eigene Bilder zu produzieren.

3.3 Erstellen von Bildmaterial

„*Was ist in den gezeigten Szenen leider nicht zu sehen? – Erstellt Fotos, die eure Gewohnheiten im Umgang mit digitalen Medien zeigen.*" – Im Mittelpunkt des zweiten Projektteils stand die Produktion von Fotografien zur visuellen Artikulation von Praktiken, die aus Sicht der Schüler*innen im schulischen Geschehen entweder sehr präsent sind oder bisher ,draußenbleiben' müssen. Es galt folglich, Ausschnitte einer wahrgenommenen Wirklichkeit außerhalb jener Settings zu inszenieren, die diese rahmen. Dafür waren die involvierten Körper und Artefakte einer darzustellenden

9 Zur Transsituativität von Praktiken vgl. z. B. Röhl (2016).

10 Obwohl versucht wurde, potenziellen Zeitdruck zu nehmen („*Diskutiert bitte Schritt für Schritt. Wenn ihr nur bis Schritt 3 oder 4 kommt, ist das gar kein Problem.*") geht aus den Aufnahmen deutlich der Anspruch seitens der Schüler*innen hervor, alle Schritte bis zum Ende der Projektzeit ,abgearbeitet' zu haben und diesen Anspruch über die Gelegenheit einer inhaltlich erschöpfenden Diskussion zu stellen.

https://doi.org/10.35468/6020-06

Ordnung zunächst zu reflektieren und so zu positionieren, dass damit bestimmte Praktiken verdichtet in den Fokus gerückt werden. Im Spannungsfeld von Rekonstruktion und Konstruktion war eine „manipuliert[e] Eindruckswelt“ (Lueger & Froschauer, 2018, S. 106) zu produzieren. Herausfordernd gestaltete sich dabei, einerseits authentische Szenen ‚zu bauen‘, die andererseits mindestens im Zuge einer inhaltlichen Verdichtung derselben gefiltert bzw. angereichert werden.
Da der Produktionsprozess der Fotos selbst nicht aufgezeichnet wurde (diese Bitte wurde leider in allen Gruppen überlesen), fanden nach dem offiziellen Projektende vereinzelte Gespräche mit ausgewählten Gruppen statt. Diese wurden genutzt, um die visuelle Ebene der Verdichtung um eine verbal-sprachliche zu erweitern. Auch für die in diesem Rahmen erhobenen Daten steht die detaillierte Analyse zwar noch aus, doch auch hier finden sich bereits Anhaltspunkte dafür, dass die Beschreibung der eigenen Produkte im Beisein der Gruppe abermals zum kollektiven Heben praktischen Wissens beizutragen vermag. Im nachstehenden Beispiel (Abb. 3) zeigt sich überdies, dass gerade eine Kombination beider Projektphasen dabei unterstützen kann, auf Praktiken zu stoßen, die sich selbst mit häufigen Feldbesuchen gar nicht oder nur selten entdecken lassen. Dies wird möglich, wenn die Aufforderung ernst genommen wird, in Phase 2 das visuell zu inszenieren, was in Phase 1 nicht sichtbar (genug) wurde.



Abb. 3: Bildmaterial, das im Teil 2 des Projekts von einer Gruppe erstellt wurde.[11]

11 Zur detaillierten Betrachtung vgl. Hinweis und Link zur Abb. 1.

https://doi.org/10.35468/6020-06

A: Wir hatten bei deinen Bildern ja auch schon relativ viel Gruppenarbeit, aber da war es ja meistens so, dass es halt ’ne Verbindung zwischen PC und Papier gab und da wollten wir einfach nochmal darstellen, wie es meistens bei uns ist. Also bei uns ist es so, dass wir fast ausschließlich mit digitalen Geräten arbeiten und vor allem, wie es eben auch hier gezeigt ist, immer sozusagen sich alle um ein Gerät versammeln und das der zentrale Arbeitsplatz ist, wo alle quasi an einem Dokument gemeinschaftlich arbeiten, das dann später quasi allen zur Verfügung gestellt wird.

B: Genau, es gibt zumindest bei uns auch noch keinen (.) angenehmen Arbeitsweg, zusammen an einem Arbeitsgerät zu arbeiten, also jeder an seinem eigenen Computer, dass man zum Beispiel online irgendwie an einem Dokument arbeitet, welches sich dann auch gleichzeitig auf allen Computern ändert. Genau. Das läuft also meistens dann doch über einen zentralen Rechner und die anderen laufen nur nebensächlich, zum Beispiel zur Informationsbeschaffung.

Die Beschreibungen und Diskussionen der selbstproduzierten Bilder eröffnen vielfältige Perspektiven auf mediale Praktiken im Unterricht, deren Vollzug sich im Spannungsfeld immer neuer technisch-medialer Spielräume einerseits und unterschiedlich stabiler schulischer Wissensordnungen andererseits ereignet. In diesem kurzen Ausschnitt aus der Deskription etwa wird zum einen das Wissen oder auch Nicht-Wissen um digitale Kollaborationstools sichtbar, die in einem anderen als dem etablierten Modus zum gemeinsamen Arbeiten an synchronisierten Dokumenten einladen. Zum anderen – und dem gegenüber konflikthaft – deutet sich zudem die Beharrlichkeit bestimmter schulischer Praktikenbestandteile an (z. B. Medienbrüche durch die Trennung von Recherche und Ergebnissicherung, verbunden mit Anforderungen an eine individuelle Ergebnissicherung).

4 Fazit & Ausblick

Auch wenn die vorgestellte praxistheoretisch informierte Exploration noch einer detaillierteren Auseinandersetzung bedarf, sollen an dieser Stelle bereits einige erste Überlegungen zusammengeführt werden. Insbesondere ist festzuhalten, dass vieles dafür spricht, mit dem beschriebenen Vorgehen einen geeigneten methodischen Zugang zu (medialen) Praktiken im Schulkontext und den ihnen inhärenten impliziten Wissensordnungen eröffnen zu können. Das gilt v. a. auch für den Zugang zu empirisch nur schwer ‚einzufangenen‘ Praktiken und den oft noch vernachlässigten Fokus auf das Tun von Schüler*innen. Aussichtsreich erscheint ebenso das Ansinnen zu identifizieren, welche Praktiken aus anderen Kontexten (außerhalb tradierter schulischer Wissensordnungen) in die Schule ‚eindringen‘, wie sich die so formenden „komplexe[n] Kombinations- und Überlagerungsstrukturen“ (Reckwitz, 2016, S. 48) kultureller Ordnungen darstellen und welche Praktikenbestandteile – auch „andere als menschliche Handlungsquellen“ (vgl. Schäfer, 2017, S. 12) – im Besonderen Modifikationen provozieren. Nicht zuletzt die coronabedingten Veränderungen im Schulalltag, allen voran die Neujustierungen am Unterrichtsgeschehen ange-

https://doi.org/10.35468/6020-06

sichts häufig wechselnder Vorgaben für die Rahmung derselben, scheinen (zumindest kurzfristig) dafür sensibilisiert zu haben, dass Schule stets im Werden begriffen ist. So wurden zahlreiche Äußerungen von Schüler*innen durch Formulierungen (ein-)geleitet, die auf ein Vorher und ein Jetzt schulischer Ordnungen verweisen.
Die Teilnahme an der Exploration schien bei vielen Schüler*innen von Neugierde getragen zu sein; ausgesprochen lebhaft gestalteten sich die Diskussionen, wenn Bildmaterial zum Einsatz kam, das hinsichtlich bekannter und unbekannter Praktikenbestandteile viele Anknüpfungspunkte bieten konnte. Gerade dann erschien es in fast allen Gruppen besonders wichtig, den Einstieg in die Diskussionen über eine möglichst detaillierte, nüchterne Beschreibung des Bildmaterials gestaltet zu haben, um nicht unumwunden am offensichtlich Vertrauen oder Unvertrauten haften zu bleiben, sondern auch subtileren Spuren im Bild folgen zu können. Für an die Exploration anschließende Forschungsvorhaben ist allerdings zu empfehlen, die Schüler*innen noch stärker dabei zu unterstützen, sich vom allzu Vertrauten zu befremden – dies gilt insbesondere für das Distanzieren von vermeintlich kulturell eindeutigen bzw. determinierten Gebrauchsweisen medialer Artefakte. In diesem Vorgehen liegt, so die Annahme, ein großes Potential für das Heben impliziter Wissensordnungen.
Zuletzt wird die Entscheidung als gewinnbringend erachtet, den Schüler*innen die Projektmaterialien digital zur Verfügung zu stellen, um die Möglichkeit mindestens zu offerieren, in die bereitgestellten Bilder hineinzoomen zu können. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung und um dem Gegenstand dieses Beitrages gerecht(er) zu werden, wurde auch für den vorliegenden Buchbeitrag eine ergänzende Online-Bereitstellung der diskutierten Abbildungen gewählt, die eine Akzeptanz gegenüber Schwarz-Weiß-Drucken in niedriger Auflösung obsolet macht.

Literatur

Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Suhrkamp.

Aßmann, S. (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity.* Springer VS.

Bettinger, P. & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2020). *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik.* Springer VS.

Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (Hrsg.). (2019). *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung.* Springer VS.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* UVK Verlagsgesellschaft mbH mit UVK/Lucius.

Budde, J., Bittner, M., Bossen, A. & Rißler, G. (2018). (Hrsg.). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft.* Beltz Juventa.

Dickmann, J.-A., Elias, F. & Focken, F.-E. (2015): Praxeologie. In T. Meier, M.R. Ott & R. Sauer (Hrsg.), *Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken* (S. 135–146). De Gruyter.

Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2010). Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretisch betrachtet. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 97–116). Universität Luxemburg. https://doi.org/10.25656/01:11435.

https://doi.org/10.35468/6020-06

Hoffmann-Ocon, A., De Vincenti, A. & Grube, N. (Hrsg.). (2020). *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. transcript.

Hörning, K. H. (2017). Wissen in digitalen Zeiten. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 69–85). transcript.

Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–15). transcript.

Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). (Hrsg.). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Beltz Juventa.

Kuttner, C., Münte-Goussar, S., Lamm, H. & Schätzle, C. (2022/i. D.): *MediaMatters!* – Forschung und Netzwerkarbeit im Diskurs. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität.* Springer VS.

Lengersdorf, D. (2015). Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken (S. 177–196). In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*. transcript.

Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Springer VS.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32* (4), 282–301.

Reckwitz, A. (2010). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. 2., unveränderte Auflage. transcript.

Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript.

Reh, S. (2012). Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 150–169). Springer VS.

Reh, S., Breuer, A. & Schütz, A. (2011). Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogischer Praktiken als Lernkultur. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 135–154). Verlag Barbara Budrich.

Röhl, T. (2016). Organisatorisch gerahmte Interaktion. Überlegungen zu einer transsituativen Ethnographie der schulischen Bildung. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 166–184). Juventa.

Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.

Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–25). transcript.

Schäfer, H. (2017). Praxistheorie als Kultursoziologie. In S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kultursoziologie* (S. 109–130) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08001-3_2-1.

Schäfer, F. & Daniel, A. (2015). Zur Notwendigkeit einer praxeologischen Methodendiskussion. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 37–55). transcript.

Schmidt, R. (2018). Praxeologisieren. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 20–31). Beltz Juventa.

Schmidt, R. (2013). Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 93–105). Wilhelm Fink.

Autorin

Claudia Kuttner, Kommunikations- und Medienwissenschaftlerin, freiberufliche Dozentin & Beraterin sowie Referentin für Medienbildung am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Forschungsschwerpunkte: Schule in einer Kultur der Digitalität, Schüler*innenpartizipation & Schulkultur, Methoden qualitativer Sozialforschung.

https://doi.org/10.35468/6020-06

Aktuelle pädagogische Praktiken in und mit Medien in Schule und Unterricht

Johanna Leicht

Überblick und Einblicke – Tafel und Hefte als Medien der öffentlichen Wissensproduktion im Unterricht

Im Spannungsfeld von Materialität und Medialität fragt der Beitrag nach der epistemischen Funktion von Tafel und Heften für die fragile Wissensproduktion im Unterricht. Anhand von videografierten Deutschstunden aus der Sekundarstufe beleuchtet er Tafel und Hefte als flache Textträger, die das medial erscheinende Unterrichtsthema vergegenständlichen und es bearbeitbar machen. Darüber hinaus zeichnet er die differenten Bedeutungen von Tafel und Heften für die Legitimierung und Verfestigung von gemeinsam geteilten Wissen nach, die durch die jeweilige materielle Gestalt und die sich unterscheidende räumliche Verortung geprägt sind. Zusätzlich reflektiert der Artikel, wie sich in der videobasierten Unterrichtsforschung die Materialität der Datenerhebung und -aufbereitung in die Erkenntnisproduktion einschreibt. Es entstehen hier wie auch in den analysierten Unterrichtsstunden beschriebene Flächen, die als Eintrag in einem Heft oder als Beitrag in einem Sammelband die Situation ihrer Produktion zeitlich überragen und so weitere Praktiken ermöglichen.

Schlüsselwörter: Materialität, Medialität, Wissensproduktion, Videographie

Unterricht zielt darauf, für und mit Schüler*innen Wissen zu produzieren, das gesellschaftlich als gültig angesehen wird. Gleichzeitig ist die Annahme, man könne sozial geteilte Bedeutungen langfristig und gemeinschaftlich aufbauen, höchst fragil (Proske, 2009, S. 807). Die Fiktion, man würde über ein und dasselbe sprechen, kann dennoch eine identitätsstiftende und sozial legitimierende Funktion entfalten, die bis zum expliziten Widerruf der Beteiligten bestehen bleibt (ebd., S. 807). Diese Überlegungen fasst Matthias Proske unter dem Begriff „Wissensfiktion" zusammen, die – einmal erzeugt – produktiv zur Herausbildung eines sozialen Unterrichtsgedächtnisses beitragen und auf dieser Weise eine langfristige Wirksamkeit entfalten können (ebd., S. 796).
Damit im Klassenzimmer ein Lehrinhalt den Status einer Wissensfiktion erlangen kann, muss dieser zunächst klassenöffentlich als Unterrichtsthema herausgebildet, legitimiert und operativ verfestigt werden (Leicht, 2021, S. 94–98). Diese Praktiken des Thematisierens erzeugen erstens eine „Öffentlichkeit" (Schmidt & Volbers, 2011), da durch und mit ihnen etwas vor einer Allgemeinheit hervortritt, was „für jedermann sichtbar und hörbar ist" (Arendt, 2019, S. 62). Dem wahrgenommenen Etwas kommt eine gemeinsame Wirklichkeit zu und verbindet die Beteiligten

https://doi.org/10.35468/6020-07

(Arendt, 2019, S. 62). Zugleich werden sie wie Personen, die um einen Tisch sitzen, durch das Etwas als einem Zwischen voneinander unterschieden (ebd., S. 66; vgl. Leicht, 2021, S. 83–85). Zweitens beanspruchen die Praktiken des Thematisierens auch eine Öffentlichkeit, da sich die Beteiligten „daran orientieren, dass die *ihnen* gegebenen Artefakte, Symbole und Praktiken auch *anderen* Teilnehmern zugänglich sind“ (Schmidt & Volbers, 2011, S. 29, Hervorheb. im Original). Diese Öffentlichkeit überragt also die unmittelbare Präsenz der Beteiligten und verbindet sich mit der Annahme, etwas könne „auch medial vermittelt und zeitlich verschoben zur Wirkung kommen“ (ebd., S. 28; vgl. Leicht, 2021, S. 85–86). Letztlich ist eine so verstandene Öffentlichkeit immer in sich different.
Dieser Artikel rückt die Schultafel und die Hefte der Schüler*innen mit ihrer je spezifischen materiellen Gestalt und Medialität in den Mittelpunkt der Betrachtung und fragt nach deren Bedeutung für die öffentliche Produktion von Wissensfiktionen und dem Aufbau eines gemeinsam geteilten Unterrichtsgedächtnisses. Ausgehend von einer praxistheoretischen Perspektive setze ich mich dafür erstens mit dem epistemischen Verhältnis von Materialität und Medialität auseinander, um anhand dessen mein Anliegen zu spezifizieren. In einem zweiten Abschnitt erläutere ich, wie sich der unterrichtliche Gebrauch von Tafel und Heften sowie das dabei medial Erscheinende mit den Mitteln einer wörtlich verstandenen „Video-Graphie“ (Dinkelaker, 2020) aufzeichnen lässt und für die Analyse auf eine spezifische Weise zugerichtet wird. Drittens richte ich den Fokus auf ein empirisches Beispiel – videographierte Szenen aus dem Deutschunterricht der Sekundarstufe – und rekonstruiere die Bedeutung von Tafel und Schüler*innenhefte für die unterrichtliche Wissensproduktion. Im Rahmen des vierten Abschnitts fasse ich die Ergebnisse zusammen und reflektiere zusätzlich die Ähnlichkeiten zwischen unterrichtlicher Wissensproduktion und wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion, da für beide Prozesse die Konstruktion von schriftsprachlich-bildlichen, auf Flächen angeordneten Gefügen von großer Bedeutung ist, um eine öffentliche Wirkung zu entfalten.

1 Das epistemische Verhältnis von Materialität und Medialität

Praktiken (Reckwitz, 2003) verstehe ich als eine Form der „Verstrickung des Materiellen mit dem Sozialen“ (Kalthoff et al., 2016, S. 29), die sich – als routinierte Bündel von „doings and sayings“ (Reckwitz, 2003, S. 290, mit Bezug auf Schatzki) – sowohl durch eine diskursive Seite als auch eine materielle Seite auszeichnen (Rabenstein, 2018b, S. 20). In so verstandene Praktiken kann Materialität unterschiedlichster Art eingebunden sein. Mit einem dezidiert pädagogischen Interesse konzentriere ich mich auf den situativen Gebrauch von Dingen (wie z. B. Tafel, Hefte und Stifte, vgl. Röhl, 2015b, S. 165) oder technisch-digitalen Apparaturen (z. B. Videokamera, Bildschirm). Dabei frage ich nach der sich im unauffälligen Gebrauch zeigenden Medialität: Etwas wird wahrnehmbar, während das Ding

https://doi.org/10.35468/6020-07

bzw. „das Medium in diesem Akt nahezu ausgeblendet" bleibt (Krämer, 2019, S. 834).
Für das Verhältnis von Materialität und Medialität sind u. a. zwei Charakteristika kennzeichnend: Erstens durchläuft ein Ding in der Position eines Mediums eine Transfiguration. Die Materialität des Mediums verleiht dem zu Übermittelnden eine Gestalt, bringt es hervor und tritt selbst hinter dem Dargestellten zurück (Krämer, 2004, S. 23; Krämer, 2019, S. 843). Die Medialität des Übermittelten bewahrt sich dabei als eine noch nicht offen gelegte „Spur", die es im Gebrauch nachzubilden und damit festzulegen gilt (Krämer, 2019, S. 844). „Spurenleser", so Krämer, „verhalten sich so, als wären sie Adressaten von etwas, dessen Absender es allererst zu rekonstruieren gilt" (ebd., S. 844). Im „Spurenlesen" werden z. B. graphische Einschreibungen prozesshaft „verflüssigt" (ebd., S. 839) und damit in ihrer Medialität hervorgebracht. Das, was im Spurenlesen verflüssigt wird, kann, so Krämer, auch wieder „gerinnen", also einer weiteren Transfiguration unterlaufen und sich als „Struktur oder Figuration" verfestigen (ebd.). Zweitens zeigt sich im Gebrauch materieller Dinge eine „artifizielle Flächigkeit" (ebd., S. 836), die sich vom alltäglichen Erleben absetzt. In unserer „dreidimensionalen Lebenswelt" (ebd., S. 836) kennt die leibliche Wahrnehmung immer auch Regionen, die „hinter uns lieg[en]" und damit nicht visuell zugänglich oder manipulierbar sind (ebd., S. 837). Um mit diesen Regionen umzugehen, hat sich historisch eine „Kulturtechnik räumliche[r] Verflachung" herausgebildet, so Krämer (ebd., S. 836). Wenngleich es sich z. B. bei einer Papierseite nicht exakt um eine Fläche handelt, entfaltet eine entsprechende Annahme ein erkenntnistheoretisches Potenzial, das mit jeglichen Formen einer „Verflachung" einhergeht (ebd.). Eine Fläche hebt den Betrachter oder die Betrachterin aus dem Geschehen empor und bietet diesem oder dieser die kontrollierbare „synoptische Visualität eines Überblicks" (ebd., S. 837). Zusätzlich gibt es laut Krämer nichts, was sich nicht aufschreiben oder skizzieren und sich somit nicht „als graphische Struktur in die Zweidimensionalität projizier[en]" ließe (ebd., S. 836). Dadurch eröffnen sich weitere Gestaltungsmöglichkeit, da die (wiedergegebenen) Einschreibungen auf der Fläche „im Wechselspiel von Hand und Auge verändert und neu konfiguriert werden" können (ebd.). Auf diese Weise kann die artifizielle Verflachung von z. B. dreidimensionalen Ereignissen, Rechnungen oder Gedankengängen eine große epistemische Kraft entfalten (ebd.).
Das Ding, welches sich im Gebrauch als Medium erweist, nimmt laut Krämer „funktional die Position eines Dritten" ein (ebd., S. 837). Es setzt verschiedene „Seiten, Felder bzw. Systeme" miteinander in Beziehung (ebd.) und stiftet in einer „Mittlerstellung" eine „triadische Form des Zusammenhanges" (ebd., S. 840). Gleichzeitig erzeugt das Medium eine Distanz zwischen den vermittelten Polen (ebd.), die als konstitutiv für jegliche Formen der Kommunikation gilt, da immer eine Differenz zwischen den Kommunizierenden erforderlich ist (ebd.). Das Medium im Gebrauch kann jedoch über diese Distanz hinweg etwas, „das nicht präsent, sondern abwesend

https://doi.org/10.35468/6020-07

und unsichtbar ist“ als materielle Verkörperung visuell bzw. wahrnehmbar erscheinen lassen (ebd.) und eine intersituative Bedeutungszusammenhang erzeugen (ebd., S. 842). Notwendig ist dafür, dass die den Dingen eingeschriebene Botschaft „aus der Situation ihrer Genese ablösbar und transportierbar“ ist (ebd.). Auch dann erfolgt die mediale Vermittlung nicht umstandslos. Die Distanz ist durch das Medium selbst im kommunikativen ‚Dazwischen‘ noch erweiterbar, was die Verbindung brüchig machen kann, worin sich das „Doppelgesicht“ einer medialen Vermittlung zeigt (ebd.). Die Bedeutung eines Mediums befindet sich „im Zwischenraum des Sinnaufschubs“, deren Potenzialität nicht festgelegt ist und sich erst im jeweiligen situativen Gebrauch konstituiert (vgl. Rabenstein, 2018a, S. 323). Hier entscheidet und verändert sich auch, „was beide Seiten sind und bedeuten“, die durch das Medium miteinander verbunden sind (ebd., S. 839). Trotz dieser Fragilität wird das Medium als Bote, so Krämer, „zum Bezugspunkt dafür, *wie* wir mit Distanz und Differenz *umgehen*“ (ebd., S. 840; Hervorh. im Orig.).
Die so beschriebene Medialität der Dinge im Gebrauch lässt sich auf die situative Lektüre schriftsprachlicher Erscheinungsformen übertragen, wie sie Heiko Hausendorf, Wolfgang Kesselheim, Hiloko Kato und Martina Breitholz (2017) beschreiben. Die textlinguistische Forschungsgruppe geht ebenfalls davon aus, dass sich Textualität und Textkommunikation erst mit der situativen Lektüre ereignen und bestimmen lassen (Hausendorf et al., 2017). Schriftsprachliche Erscheinungsformen auf diversen flächigen Textträgern können als Mittler zwischen verschiedenen Polen bzw. zwischen schreibender und lesender Person stehen und eine Botschaft über die Distanz hinweg übermitteln, wenngleich das Schreiben und das Lesen nicht aufeinander angewiesen sind (ebd., S. 35). Entscheidend für eine Textlektüre ist hingegen das Merkmal der Lesbarkeit (ebd., S. 45). Im Unterschied zu Krämer bezieht die Forschungsgruppe die räumliche Lokalisierung der schriftsprachlichen Erscheinungsformen als eine Lesbarkeitsquelle in ihre Überlegungen mit ein, die beeinflusst, wie und als was etwas gelesen wird (ebd., S. 94–96). Damit ist im Fall von schriftsprachlichen Erscheinungsformen nicht nur die Materialität des Mediums prägend für das, was medial wie wahrnehmbar wird, sondern auch deren räumliche Platzierung.
Der epistemische Status dessen, was im Gebrauch von Dingen medial wahrnehmbar wird, steht im Fokus dieses Artikels. Das pädagogische Interesse richtet sich dabei erstens auf die Funktion schriftsprachlicher Erscheinungsformen für die unterrichtliche Wissensproduktion. Wie eingangs erläutert, beziehe ich mich dabei auf die Ausführungen Matthias Proskes zum Unterrichtsgedächtnis (Proske, 2009, 2011). Er stützt seine Überlegungen auf die Arbeiten von Aleida und Jan Assmann zum kulturellen Gedächtnis und lokalisiert das soziale Unterrichtsgedächtnis am Übergang zwischen kulturellem und kommunikativem Gedächtnis einer Gesellschaft. Zum einen geht es im Unterricht darum, „kulturell beglaubigtes Wissen“, das z. B. durch Lehrplangremien als Lehrinhalte legitimiert wurde, zur Darstellung zu bringen (Proske, 2009, S. 805). Die Bedeutung dieses Wissens muss zum Zweck der Aneignung kommuni-

https://doi.org/10.35468/6020-07

kativ neu ausgehandelt werden, was sich mit einer prinzipiellen Offenheit verbindet und das Wissen flüchtig und fragil macht (Proske, 2011, S. 7). Zum anderen sind diese verflüssigten Wissensformen als Bestandteile eines gemeinsamen und wirksamen Unterrichtsgedächtnisses zu stabilisieren, was Proske mit zwei operativen Elementen beschreibt. Neben metakommunikativen Verfahren im Unterrichtsgespräch (Proske, 2011, S. 7) zählt er hierzu das Verschriftlichen, das den verflüssigten Wissensbeständen eine „Verfestigung und Verdauerung" (ebd., S. 9) als geteilte Wissensfiktion verschaffen soll. Basierend auf diesen Überlegungen Proskes gehe ich davon aus, dass insbesondere der Schriftlichkeit für die unterrichtliche Wissensproduktion eine entscheidende Funktion zukommt. Deswegen frage ich nach dem Erzeugen und dem Gebrauch von schriftsprachlichen Erscheinungsformen, um das thematisierte Unterrichtswissen medial zur Darstellung bringen und es zu verdauern.
Zweitens frage ich nach der qualitativ-rekonstruktiven Erkenntnisproduktion, die sich auf die eben skizzierte unterrichtliche Wissensproduktion bezieht und gehe damit reflexiv auf die eigene Forschungspraxis ein (vgl. Rabenstein, 2018a, S. 341). Beide Schwerpunktsetzungen vereint die Annahme, dass die Materialität der entsprechenden Praktiken die mediale Hervorbringung, Bearbeitung und Verfestigung von Wissen bzw. Erkenntnis bedingt und ermöglicht. Hier zeige ich, wie insbesondere die artifizielle Verflachung zur Profilierung von Erkenntnis beiträgt und die Notwendigkeit räumlich-zeitlicher Anwesenheit von teilhabenden Personen aufhebt.

2 Methodisches und Methodologie: Videographie

Der folgende Absatz widmet sich der Frage, wie sich das situativ Erscheinende erfassen lässt und wie es dabei für die Analyse videographisch zugerichtet wird, was ich in erster Linie auf den Gebrauch von Dingen im Kontext der unterrichtlichen Wissensproduktion beziehe. Da jedoch auch die eigene Forschungspraxis vom Dinggebrauch durchzogen ist, greife ich hier schon den zweiten Schwerpunkt reflexiv auf und beschreibe, wie sich die Materialität meiner Forschungspraktiken in die mediale Hervorbringung, Bearbeitung und Verfestigung von Erkenntnis einschreibt und diese ermöglicht (vgl. Rabenstein, 2018a, S. 341).

2.1 Methodologische Perspektive auf Videographie

Grundsätzlich folge ich der von Jörg Dinkelaker vorgeschlagenen „Akzentverschiebung im Verständnis von Videographie" (Dinkelaker, 2020, S. 20). Es geht darum, den Begriff der „Video-Graphie" wörtlich zu nehmen und damit die Forschungsverfahren zu bezeichnen, „in denen aufgeschrieben, skizziert oder dokumentiert wird (Griechisch: graphein), was in einer Situation gesehen (Lateinisch: videre) werden kann" (ebd., S. 20).
Ausgehend von einem solchen Verständnis kann eine teilnehmende Beobachtung (z. B. Breidenstein, 2012) ebenfalls als ein videographisches Datenerhebungsverfahren verstanden werden, wenn dabei das multimodal Erfahrene in Auszügen

https://doi.org/10.35468/6020-07

als schriftsprachliche (Notizen) und graphische Folgen (Skizzen) durch die beobachtende Person auf einem Blatt Papier festgehalten wird. Die so entstehenden Feldnotizen fungieren im weiteren Forschungsprozess als zentrale Bezugspunkte: Sie vermitteln dem/der Forschenden die eigenen Felderfahrung und dienen als Gedächtnisstütze für die Anfertigung eines Beobachtungsprotokolls. In beiden Fällen wird das erfahrene Unterrichtsgeschehen in schriftsprachliche und graphische Zeichenfolgen übersetzt, das Blatt Papier tritt in seiner Materialität hinter das Dargestellte zurück und transfiguriert es zugleich. Die Medialität beider Dokumente zeigt sich in deren Gebrauch, da sie das Beobachtete – insbesondere im Fall des ausformulierten Beobachtungsprotokolls – „explizit und manifest" (Krämer, 2019, S. 844) machen, als Mittler die Unterrichtssituation und die Forschungssituationen miteinander verbinden (Krämer, 2004, S. 25) und eine methodisch abgesicherte Analyse, die sich z. B. auch in Interpretationswerkstätten ereignen kann, ermöglichen.
Ähnliches trifft auf video-graphische Verfahren zu, in denen die Fixierung des Erfahrenen nicht durch Stift und Papier erfolgt, sondern es zu einer Aufzeichnung durch technische Apparaturen – wie einer Videokamera und Mikrophonen – kommt, wodurch eine audio-visuelle Zeichenfolge entsteht. Schon während der Aufnahme transfiguriert sich das, was situativ als „Unterricht" wahrnehmbar wird, durch die Materialität der technischen Apparatur (Krämer, 2019, S. 844). Eine Videokamera erweitert als „Visualisierungstechnologie" die Möglichkeiten des Forscher*innenblicks (Haraway, 1995, S. 81), indem sie z. B. sonst Nicht-Erkennbares erblicken lässt oder ohnehin Sichtbares heranholt und vergrößert. Zusätzlich lässt sich mit der Kamera im Gegensatz zum menschlichen Auge das Sichtbarwerdende festhalten und abspeichern. Dennoch transfiguriert die technische Apparatur auch das, als was das mehrperspektivische und multimodale Unterrichtsgeschehen erfassbar wird. Es materialisieren und manifestieren sich umfangreiche akustisch-visuelle Zeichenfolgen, die den Unterricht vom Standpunkt eines situativen Gefüges, bestehend aus einer Videokamera und einer sie bedienenden Person, wiedergeben. Das multimodale Geschehen wird auf einen hör- und sichtbaren Prozess reduziert, der Ton für Ton, Bild für Bild auf einem Display wieder wahrnehmbar werden kann. Hierin zeigt sich zusätzlich die bereits beschriebene „räumliche Verflachung" (Krämer, 2019, S. 836). Dass, was sich im Rücken der beobachtenden Person in der Unterrichtssituation „unsichtbar und damit auch unkontrollierbar" ereignet bzw. für diese nicht wahrnehmbar ist (ebd., S. 837), wird ausgeblendet. Stattdessen bietet die Fläche dem Forscher oder der Forscherin einen scheinbar alles umfassenden, distanzierten Blick auf das Unterrichtsgeschehen (ebd.), was an den von Donna Haraway beschriebenen „göttlichen Trick" erinnert, mit dem eine körperlose, allumfassende Ansicht suggeriert wird (Haraway, 1995, S. 82).

https://doi.org/10.35468/6020-07

2.2 Methodisches Vorgehen

Grundlegend für diesen Artikel sind fünf Unterrichtsstunden im Fach „Deutsch“ der Sekundarstufe, die jeweils mit zwei Videokameras aufgezeichnet wurden[1]. Eine fest-positionierte Kamera war frontal auf die Lernenden gerichtet. Eine zweite Videokamera folgte der Lehrperson, deren Sprechakte zusätzlich über ein Ansteckmikrophon aufgezeichnet wurden. In der Beschreibung dieses spezifischen Gefüges wird nicht nur der Gebrauch der technischen Apparaturen in der Datengewinnung deutlich. Es zeigt auch auf, wie sich die anfänglichen Annahmen der Forschenden z. B. zu Sprechanteilen oder zur räumlichen Mobilität der beteiligten Personen in die Aufzeichnung selbst einschreiben und diese bedingen (vgl. Leicht, 2021, S. 111–113).
Als Kameraaufzeichnung wird das audio-visuelle Unterrichtsgeschehen nicht nur einmalig wahrnehmbar, sondern ermöglicht ein mehrfaches Hinsehen und Hinhören (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 31–32). Darüber hinaus entfaltet sich am Bildschirm die „kreative Kraft des zweidimensionalen Formats“ als Grundvoraussetzung weiterer Forschungspraktiken (Krämer, 2019, S. 836–837). Hier kann das videographierte Unterrichtsgeschehen im „Wechselspiel von Hand und Auge“ sowie technischer Apparatur (z. B. des Computers) „verändert und neu konfiguriert“ werden (ebd., S. 836). Verschiedene Kameraaufnahmen lassen sich – im Sinne der Datenaufbereitung – auseinandertrennen und neu zu einem ggf. umfassenderen Unterrichtsvideo zusammenfügen. Die visuellen und akustischen Aufzeichnungen der fünf Unterrichtsstunden unterliefen einer solchen Bearbeitung und wurden in eine Videodatei je Unterrichtsstunde integriert.
Auch wenn schon vor der Datenanalyse im engeren Sinne Selektionen mit der Datenerhebung und Datenaufbereitung vorgenommen werden, ermöglicht die spezifische Materialität der Unterrichtsvideos eine Verlagerung von notwendigen weiteren Selektionsentscheidungen in den Analyseprozess. Im Sinne einer reversiblen Selektivität (Dinkelaker, 2018) lässt sich die Auswahl einzelner „doings and sayings“ aus dem videographierten Geschehen fortlaufend mit dem Forschungsinteresse abstimmen und somit intersubjektiv nachvollziehbar begründen. Mit dem ersten Untersuchungsschritt – der Segmentanalyse (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 52) – ging es darum, den Gesamtverlauf des Unterrichtsvideos zunächst anhand der räumlichen (An)Ordnung (Löw, 2001, S. 166) und des geteilten Aufmerksamkeitsfokus (Dinkelaker, 2010) zu unterteilen. Nach einer weiteren Feinsegmentierungen anhand der räumlichen Positionierung der beteiligten Personen konnten Szenen identifiziert werden, in denen ein spezifischer Lehrinhalt – das Drama „Faust“ von J. W. v. Goethe (Goethe, o. J.) – wahrnehmbar erschien und verhandelbar wurde (Leicht, 2021, S. 120–121). Mit der Frage nach dem epistemischen Status schriftsprachlicher Erscheinungsformen im Kontext der unterrichtlichen Wissensproduktion greife ich

1 Damit beziehe ich mich hier insgesamt auf das Datenmaterial meiner Dissertation, anhand dessen ich zeigen konnte, wie ein Unterrichtsthema entsteht, und in der ich die Praktiken des Thematisierens rekonstruiert habe (Leicht, 2021).

https://doi.org/10.35468/6020-07

hier auf solche Szenen aus den Unterrichtsvideos zurück, in denen schriftsprachliche Erscheinungsformen öffentlich an der Tafel zu lesen waren oder von den Lernenden in ihre Hefte notiert wurden. Diesen Szenen unterzog ich, entsprechend der eben genannten Forschungsfrage, einen zweiten Untersuchungsschritt, eine Sequenzanalyse (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 52).

3 Tafel und Hefte in der unterrichtlichen Wissensproduktion

Damit etwas im Unterricht kommunikativ verhandelt und als gemeinsam geteiltes Wissen verfestigt werden kann, muss es zunächst für die Beteiligten öffentlich, d. h. allgemein wahrnehmbar, werden. Entscheidend für die Frage, ob schriftsprachliche Erscheinungsformen für alle lesbar erscheinen, ist auch die Platzierung ihrer Textträger bzw. die räumliche (An)Ordnung im Allgemeinen. In den analysierten Unterrichtsvideos sind die an Tischen positionierten Lernenden auf eine Tafel hin ausgerichtet, wodurch hierauf befindende schriftsprachliche Erscheinungsformen für alle lesbar sind (vgl. Röhl, 2015b, S. 171)[2]. Zusätzlich liegen vor jedem Schüler und jeder Schülerin u. a. ein Schnellhefter oder ein Heft[3], in den bzw. in das sie im Vollzug der Unterrichtspraktiken etwas schreiben. Mit diesen beiden Textträgern – Tafel und Heft – verbinden sich durch ihre differente räumliche Platzierung andere Arten der Öffentlichkeit, was sich mit verschiedenen Funktionen für die unterrichtliche Wissensproduktion verbindet. Dies erläutere ich beispielhaft am Unterrichtsvideo V58, ziehe vereinzelt Szenen anderer Videos hinzu und folge insgesamt dem ähnlichen sequentiellen Verlauf der Unterrichtsstunden.

3.1 Tafel – Ein Überblick über das Unterrichtsthema

Schriftsprachliche Themenhinweise auf der Tafel

Noch vor dem Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde sind auf der Tafel schriftsprachliche Erscheinungsformen und graphische Elemente zu sehen (vgl. Abb. 1). Durch ihre Größe und räumliche Positionierung fallen sie den Lernenden ins Auge und können von diesen, setzt man die Fähigkeit des Lesens voraus, nicht nicht gelesen werden (Hausendorf et al., 2017, S. 46).

Die schriftsprachlichen Erscheinungsformen sind auf drei sichtbaren Tafelflächen angeordnet, von denen die ersten zwei auf den Lehrinhalt „Faust“ verweisen. Die Überschrift auf der ersten Fläche, dem linken Tafelflügel, kann als ein „Themeneinführungshinweis“ (Hausendorf & Kesselheim, 2008, S. 105) gelten, der im Lesen einen magischen Ort („Hexenküche“) entwirft und übernatürliche Speisen erwarten lässt. Dies bestätigt sich mit den folgenden Zitaten, die einem Zauber-

2 Dies ist als eine Unterstellung des Feldes zu verstehen, die sich im Fortgang der Unterrichtsstunde zeigt und sich während dieser als produktiv erweist. Ob und was genau von den einzelnen Lernenden gelesen wird, muss offenbleiben.

3 In den folgenden Ausführungen konzentriere ich mich auf die Schüler*innenhefte, da sich Schnellhefter und Hefte in ihrer materiellen Gestalt stark ähneln.

https://doi.org/10.35468/6020-07

spiegel als wörtliche Rede in den Mund gelegt werden. Ein eingenommener Trank mache, so der Spiegel, später aus jeder betrachteten Frau eine unübertreffliche Schönheit. An wen sich diese Prophezeiung richtet, legt die folgende Frage nahe („Was passiert mit Faust?"), die jedoch ohne schriftsprachliche Antwort bleibt.

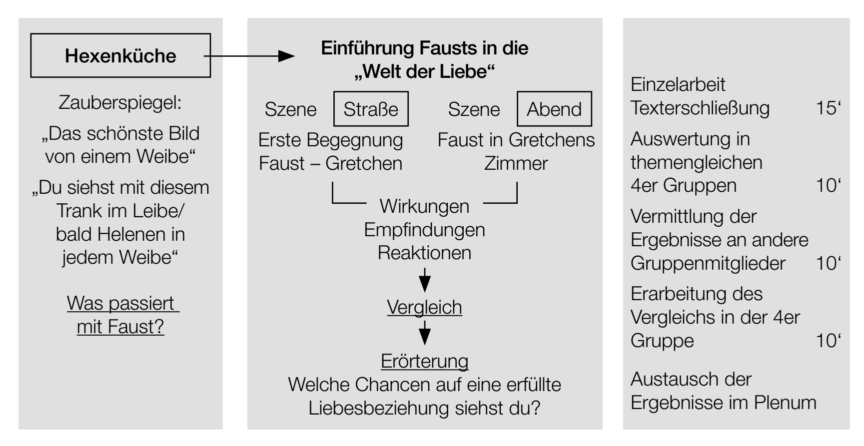


Abb. 1: Tafelbild 1 (V58)

Auf der größten, zweiten Tafelfläche fällt durch ihre Position und Markierung als erstes die Überschrift „Einführung Fausts in die ‚Welt der Liebe'" ins Auge, die Bezüge zum Text auf dem linken Tafelflügel aufweist. Zum einen wiederholt sich der Name „Faust", was als eine „thematische Verknüpfung" (Hausendorf & Kesselheim, 2008, S. 64) zur ersten Tafelfläche verstanden werden kann. Zum anderen inszeniert der Pfeil links neben der Überschrift das mittlere Tafelbild als eine Folge der Ereignisse in der Hexenküche. Der Anblick einer geschönten Frau, der Faust prophezeit wurde, entwickelt sich weiter zu einer „Liebe". Sowohl auf dem linken Tafelflügel als auch im mittleren Tafelfeld wird Faust dabei als jemand dargestellt, dem passiv etwas widerfährt. Die Schönheit, die Faust im Anblick der Frau empfindet, ist die Folge eines magischen Trankes und auch seine Einweisung in die Sphären der Liebe scheint durch eine höhere Macht bewirkt zu werden. Die Prophezeiung aus der Hexenküche findet ihre Bestätigung unterhalb der Überschrift, wo die angekündigte Frau mit dem Namen „Gretchen" personalisiert und ein erstes Zusammentreffen mit dem Hinweis auf die „Szene Straße" verortet wird. Zusätzlich verweist die „Szene Abend" auf die Lokalität einer weiteren Begegnung in „Gretchens Zimmer". Beide Szenen heben sich graphisch durch einen Kasten von dem Übrigen ab, was sie mit der „Hexenküche" auf dem linken Tafelflügel verbindet und diese in eine Reihe von verschiedenen Etappen stellt, die die Einführung Fausts in „die Welt der Liebe" kennzeichnen. Auf dem mittleren Tafelfeld sind beide Szenen durch eine

https://doi.org/10.35468/6020-07

Linie miteinander verbunden, die vertikal über die Wortgruppe „Wirkungen, Empfindungen, Reaktionen" auf einen „Vergleich" verweist und in eine „Erörterung" mit einer Frage mündet. Diese richtet sich direkt an die lesende Person: „Welche Chancen auf eine erfüllte Liebesbeziehung siehst du?"
Insgesamt bieten die beiden beschriebenen Tafelflächen – wie sich mit dem Beginn der Unterrichtsstunde bestätigt – einen öffentlichen Überblick über das, was bereits thematisiert wurde und im Folgenden zu thematisieren ist. Erstens stellen die schriftsprachlichen Erscheinungsformen an der Tafel dar, was als bekanntes Wissen aller Unterrichtsbeteiligten vorausgesetzt wird, da Erklärungen oder Ausführungen zu den Namen oder den Szenenorten fehlen. Zweitens deuten die schriftsprachlichen Erscheinungsformen an der Tafel die Entwicklung einer Figur (Faust) bzw. das Entstehen einer fragwürdigen Liebesbeziehung an, was spezifische Erwartungen erzeugt. Drittens fordern beide Fragen, die auf dem linken Tafelflügel und die am unteren Ende des mittleren Tafelabschnitts stehen, eine Antwort ein, die noch nicht gegeben wurde. Die Tafelflächen unter diesen Fragen sind leer. Auch die vertikalen Flächen direkt unter den Szenen im mittleren Feld der Tafel sind unbeschrieben. Somit inszeniert der Tafeltext einen Zusammenhang zwischen bereits vorhandenen Wissensbeständen und dem, was mit den Praktiken des Thematisierens in spezifischer Weise noch hervorzubringen ist. Die schriftsprachlichen Erscheinungsformen auf der Tafel treten zu Beginn der Unterrichtsstunde als öffentliche Mittler zwischen dem bekannten und dem zu erarbeitenden Wissen auf.

Zurückblicken: Vorhandenes Unterrichtswissen verflüssigen

Die thematische Erwartung, die der öffentliche Tafeltext bereits erzeugt, wird durch die Lehrperson nach und nach verflüssigt (Krämer, 2019, S. 839), indem sie sich vor den linken Tafelflügel stellt, mit einer Geste auf das Geschriebene verweist und ein gemeinsames Zurückblicken initiiert (vgl. Leicht, 2021, S. 279–286, vgl. Abb. 2).




Abb. 2: Zurückblicken (V58)

L: Wir haben den Faust das letzte Mal erlebt in dieser grellen Welt der Hexenküche (schiebt Tafel hoch). Was ist mit ihm passiert, in Mephistos Reich? (nickt der sich meldenden Jessica zu)

https://doi.org/10.35468/6020-07

Die aufgerufene Schülerin antwortet und beschreibt eine „Verjüngung“ sowie die „sexuelle Lust“ des Fausts, die in der besagten Szene ihren Ursprung findet und in eine „freie Lust“ übergeht. Die Lehrerin dreht sich währenddessen zur Tafel um und reduziert das Gesagte auf die Wörter „Verjüngung“, „sinnliche Lust“ und „sexuelle Begierde erwachen“, die sie auf der leeren Fläche unterhalb der Überschrift schriftsprachlich festhält (vgl. Röhl, 2015b, S. 171, vgl. Abb. 3).

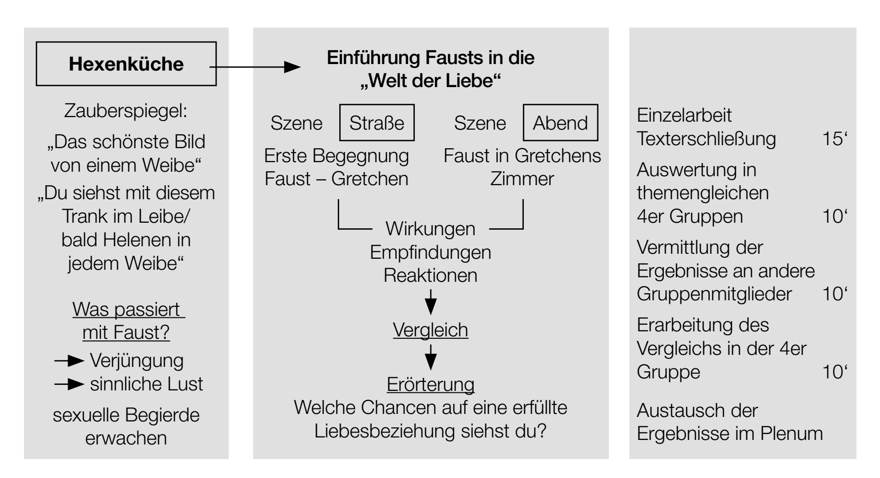


Abb. 3: Tafelbild 2

Zusammen mit dem sich anschließenden Kommentar der Lehrerin füllt sich so die erste bisher nicht beschriebene Fläche auf der Tafel. Damit verfestigt sich die Wissensfiktion einer vergangenen Unterrichtsstunde. Metakommunikativ werden die Ereignisse in der Hexenküche wiederholt, als bedeutsam bestätigt und als relevant für das gegenwärtige Thematisieren markiert (Proske, 2009, S. 806). Mit den Wortgruppen auf der linken Tafelfläche materialisiert sich diese Wissensfiktion zusätzlich und begegnet der hier zu findenden Frage. Allerdings wird die Antwort nur stark eingeschränkt erzeugt (vgl. ebd.) und bleibt z. B. durch die Differenz zwischen der Äußerung Jessicas und der Notiz an der Tafel unterbestimmt. Dennoch reicht die „Illusion einer Eindeutigkeit“ (Leicht, 2021, S. 143) für die öffentliche Wiederaufnahme der unterrichtlichen Wissensproduktion aus. Es entsteht ein zeitlich überdauernder, für alle sichtbarer Ausgangspunkt für das gegenwärtige Thematisieren, der den Eindruck einer sich anbahnenden und fragwürdigen Liebesbeziehung verstärkt.
Mit diesem Zurückblicken auf ein vergangenes Unterrichtsthema verbindet sich im Anschluss ein Vorausblicken (Leicht, 2021, S. 286–293), mit dem die Lehrperson analog zu den schriftsprachlichen Erscheinungsformen an der Tafel das zu Thematisierende entwirft und entsprechende Erwartungen erzeugt. Schließlich mündet das weitere Thematisieren in einer Zergliederung der zu erarbeitenden

https://doi.org/10.35468/6020-07

Thementransformation (Leicht, 2021, S. 300–335). Die Lernenden werden in Gruppen eingeteilt und u. a. mit dem Vergleich der bereits benannten Dramenszenen „Straße“ und „Abend“ beauftragt.

3.2 Hefte – Individuelle Einblicke gewähren

Die räumliche (An)Ordnung verändert sich mit der Gruppenarbeit grundlegend und die Tafel mit ihren schriftsprachlichen Erscheinungsformen tritt in den Hintergrund des räumlichen Arrangements (vgl. Leicht, 2021, S. 120). Vor den Lernenden, die zu dritt oder zu viert um einen Tisch herumsitzen, liegen ihre Hefte. Sie bestehen jeweils aus einem mehr oder weniger festen Verbund aus beschriebenen oder zu beschreibenden Flächen und treten nun in den Vordergrund des Geschehens. Die Schülerinnen und Schüler beugen sich über ihre Unterlagen und fertigen Notizen auf den vor ihnen liegenden Papierseiten an (vgl. Abb. 4). Die entstehenden schriftsprachlichen Erscheinungsformen sind nur für die jeweiligen Lernenden einsehbar und bleiben – im Gegensatz zur Tafel – sowohl der Beobachterin des Videos als auch den anderen Unterrichtsbeteiligten verborgen. Man kann nur die individuellen Schreibbewegungen sehen, die situativ zum Nachweis für das den Vorgaben der Lehrperson entsprechende Arbeiten werden. Der Szenenvergleich soll nicht nur mündlich erfolgen, sondern die jeweiligen „Wirkungen, Empfindungen [und] Reaktionen“ sind schriftlich festzuhalten. Begründet wird dies mit der Notwendigkeit eines materiellen Fortbestands der Ergebnisse, wobei der Zweck an dieser Stelle offenbleibt (z. B. Lehrperson: „(…) die anderen müssten sich das aber mitnotieren. Wenn ihr das nur so erzählt bekommt, nur mündlich, dann wird das dauerhaft nicht reichen“). Die Hefte können in diesem Zusammenhang also erstens als „individuelle Arbeitsflächen“ (Schmidt & Leicht, 2021, S. 6) gelten.




Abb. 4: Kontrollgang und Einschreibungen in die Hefte (V58)

Während der Gruppenarbeit ändert sich die räumliche Positionierung der Lehrperson fortlaufend. Sie unternimmt „Kontrollg[ä]ng[e]“ (Leicht, 2021, S. 344; vgl. Abb. 4), blickt umher und ordnet sich zeitlich begrenzt einzelnen Gruppen zu. In diesen Szenen treten die Hefte zweitens als *„Präsentationsflächen“* (Schmidt & Leicht, 2021, S. 8) hervor. Durch ihre jeweilige räumliche Positionierung kann

https://doi.org/10.35468/6020-07

die Lehrerin die schriftsprachlichen Erscheinungsformen in den Heften der Lernenden einsehen, die ihr einen Überblick über das materialisierte Vorankommen der Lernenden bieten und das bis zu diesem Moment transformierte Teilthema tritt für sie wahrnehmbar hervor. Dadurch werden das individuelle Thematisieren und der Arbeitsprozess der Gruppe für die Lehrerin kontrollierbar und korrigierbar. Es lässt sich beobachten, wie die Lehrperson sich zeigend auf einzelne Absätze bezieht, diese kommentiert und somit eine entsprechende Überarbeitung initiiert (z. B. V07a „Guck mal, ihr müsst hier auf so was wie Stilmittel achten, ne? Den Vers haste hier – und hier – (zeigt jeweils darauf)“, vgl. Abb. 5).




Abb. 5: Lehrperson kontrolliert und korrigiert (V07a)

Schließlich bieten die Einblicke in die Heftseiten eine Orientierung für den weiteren Unterrichtsprozess und begründet klassenöffentliche Setzungen, mit denen die Lehrpersonen die Arbeitsphasen beenden (z. B. V58 „Ich sehe die meisten sind fertig (…), dann gehen wir jetzt über in diese letzte Phase“).
Die Hefte treten drittens in der Position „*individuelle[r] Sicherungssysteme*“ (Kalthoff, 1997, S. 100) hervor. Was hier notiert wird, geht als zeitlich überdauernde Vergegenständlichung des Unterrichtsthemas in den Besitz eines Schülers oder einer Schülerin über (z. B. V58 Lehrperson: „Und ihr anderen müsstest aber irgendwie mitnotieren (…), denn sonst habt ihr das in dem Sinne dann für euch selber gar nicht“). Hefte als ein Verbund „mobile[r] Flächen“ (Krämer, 2019, S. 837) sind im Gegensatz zur Tafel nicht an einen Ort gebunden. Das, was in ihnen geschrieben steht, kann nicht nur zu späteren Zeitpunkten innerhalb des Unterrichts gelesen werden, wie z. B. in späteren Gruppenarbeitsphasen (z. B. V58). Stattdessen ist eine (erneute) Lektüre auch außerhalb des Unterrichts denkbar, z. B. während des Hausaufgabenmachens oder bei der häuslichen Vorbereitung auf einen Leistungstest (vgl. Schmidt & Leicht, 2021, S. 10–11). Das, was hier geschrieben steht, beansprucht eine Öffentlichkeit (Leicht, 2021, S. 85–86). Mit den schriftsprachlichen Erscheinungsformen verbindet sich die Annahme, es könne so oder so ähnlich zu späteren Zeiten, für andere Lesende oder an anderen Orten das vermitteln, was im Unterricht thematisiert wurde und somit weitere Gebrauchspraktiken nach sich ziehen.

https://doi.org/10.35468/6020-07

3.3 Tafel – Das Unterrichtswissen verfestigen

Der Anspruch, dass etwas mit der Lektüre der schriftsprachlichen Erscheinungsformen in den Heften wieder wahrnehmbar werden kann, zeigt sich bereits in den analysierten Unterrichtsvideos. In der frontalen Situation, die sich der Gruppenarbeitsphase anschließt, tragen die Gruppen auf Initiative der Lehrperson ihre Ergebnisse verbalsprachlich vor. Sie vergleichen die „Wirkungen [und] Empfindungen", die die erste Begegnung mit Gretchen auf Faust hatte bzw. die in ihm ausgelöst wurden, mit denen, die Gretchens Zimmer auf ihn hatte. Dabei blicken die Lernenden in ihre Hefte und lesen teilweise das Geschriebene stichpunktartig vor. Währenddessen tritt die Lehrerin an die mittlere Tafelfläche heran und verschriftlicht nach und nach einzelne Wortgruppen vor den Augen aller (vgl. Abb. 6).
Die Äußerungen der Lernenden werden dabei nicht ohne weiteres übernommen. Es folgt eine komplexe Aushandlung, bei der z. B. einzelne Begriffe einander gegenübergestellt und abgewogen sowie Nachfragen beantwortet werden (z. B. „Was muss ich mir darunter vorstellen?"). Auch wischt die Lehrerin einzelne Varianten wieder weg (vgl. Abb. 6) und ersetzt sie durch andere, mündlich vorgeschlagene Wörter. Auf diese Weise verdichten sich die einzelnen erarbeiteten Teilthemen für alle wahrnehmbar metakommunikativ und schriftsprachlich zu einem umfassenden Unterrichtsthema. Die leeren Flächen auf der Tafel füllen sich, bis schließlich das Unterrichtsthema in einer vollständigen Gestalt, eindeutig objektiviert und medial repräsentiert allen Unterrichtsbeteiligten sichtbar vor Augen steht. Zusätzlich lässt sich in diesem Unterrichtvideo beobachten, wie einzelne Schüler*innen die Notizen an der Tafel abschreiben und somit das Unterrichtswissen in ihre Sicherungssysteme überführen (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Lücken schriftlich füllen und einzelnes wegwischen

https://doi.org/10.35468/6020-07

In anderen Unterrichtsvideos kündigt die Lehrperson an, das fertige Tafelbild kopieren und in der kommenden Unterrichtsstunde an die Lernenden austeilen zu wollen (vgl. V65), wodurch hier ebenfalls ein Übergang des verschriftlichten Unterrichtsthema in die individuellen Sicherungssysteme zu erwarten ist.

4 Fazit: Vergegenständlichung von Wissen

Anhand des Unterrichtsvideos V58 konnte gezeigt werden, dass der Tafel und den Heften der Lernenden unterschiedliche Funktionen für die unterrichtliche Wissensproduktion zukommen. Das abschließende Kapitel fasst diese zusammen und reflektiert zusätzlich die Forschungspraktiken, mit denen diese Erkenntnisse in ein mediales, schriftsprachlich-bildliches Gefüge überführt werden konnten. Auch hier geht es mir darum, die mediale Funktion schriftsprachlicher Erscheinungsformen für den Erkenntnisgewinn zu skizzieren und eine Parallele zur unterrichtlichen Wissensproduktion aufzuzeigen.

Im Unterricht präsentieren schriftsprachliche Erscheinungsformen an der räumlich fixierten Tafel eine öffentliche Übersicht über das Unterrichtswissen, das im Unterrichtsprozess zwischen Verflüssigung und Verfestigung bzw. zwischen Lektüre und Verschriftlichung mäandert. Beide schriftbezogenen Situationen werden öffentlich miteinander verschränkt, wodurch sich das Unterrichtswissen fortlaufend transformiert und in seiner Vergegenständlichung auf etwas bestimmtes festlegt. Dieses kann als gemeinsame Wissensfiktion (Proske, 2009, S. 807) gelten, was der Tafel den Status eines kollektiven Wissensspeichers (Röhl, 2015a, S. 247) zuordnet. Die Einschreibungen in den Heften der Schüler*innen gelten als „transportable Version des klassenkollektiven Wissens" (Röhl, 2015b, S. 172), was insbesondere das Abschreiben von der Tafel betrifft. Allerdings dokumentiert sich hier nicht nur das gemeinsame Unterrichtswissen, da sich in den Heften als individuelle Arbeitsflächen auch immer ein anderer Anteil abspeichert, der in der Lektüre als ein eigener gelesen wird. Damit entspricht die Materialisierung hier einem gemeinsam Unterrichtswissen, das gleichzeitig in sich different ist. Als mobiler Verbund von Flächen im Besitz der Lernenden ermöglicht das Heft auch eine zeitlich distanzierte Lektüre sowie spätere Gebrauchspraktiken, die das Unterrichtswissen wieder verflüssigen können.

Damit die mit *Forschungspraktiken* gewonnene Erkenntnis veröffentlicht werden kann, unterlaufen die Ergebnisse einer Transfiguration sowie einer artifiziellen Verflachung. In der Vorbereitung der Publikation kommt es zur Auswahl und Aufbereitung von einzelnen Daten. So wurden z. B. einzelne Bilder aus der visuellen Bilderfolge gelöst, die Gesichter der abgebildeten Personen anonymisiert und verbalsprachliche Äußerungen transkribiert und ausgewählt. Im Prozess des Schreibens werden diese Daten auf einer Fläche mit entsprechenden Interpretationen angeordnet und in ein „relationales Gefüge" (vgl. Hoppe & Lemke, 2021,

https://doi.org/10.35468/6020-07

S. 162) überführt, um im Sinne einer „textuellen Performanz“ (Strübing et al., 2018, S. 93) eine spezifische Erkenntnis übersichtlich darzustellen. Spätestens mit der Veröffentlichung des Artikels erscheint das verfestigte Gefüge losgelöst von der Autorin und wird als „mobile[.] Fläche[.]“ (Krämer, 2019, S. 837) im Verbund eines Sammelbandes lesbar für andere. Der Artikel erzeugt als medialer Mittler eine Distanz und unterscheidet die Situation des Schreibens deutlich von den Lektüresituationen. Gleichzeitig stiftet die Publikation soziale Relationen zwischen den mit der Lektüre zu rekonstruierenden Positionen, kann diese jedoch auch in „diabolische[r] Entgleisung“ (Krämer, 2019, S. 842) stören oder irritieren. Trotz dieser Unsicherheit ermöglicht der Artikel als Vergegenständlichung wissenschaftlicher Erkenntnis eine zeitlich von dem Schreiben distanzierte Bedeutungsaushandlung (vgl. Breuer et al., 2014, S. 263).

In diesem Punkt zeigen sich deutliche Parallelen zwischen der unterrichtlichen Wissensproduktion und der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion. Beides verfestigt und objektiviert sich schriftsprachlich und bietet sich übersichtlich auf Flächen dar. Allerdings wird die Wissensproduktion im untersuchten Unterricht allgemein wahrnehmbar inszeniert und in den vorab beschriebenen Sequenzen als gemeinsames Werk an der Tafel verschriftlicht. Der Anteil des/der Einzelnen am Gemeinsamen verfestigt sich hingegen in den begrenzt einsehbaren Heften. Sowohl im Unterricht als auch in der Forschung machen mediale Texterzeugnisse das Wissen bzw. die Erkenntnis auch zu anderen Zeiten, an anderen Orten lesbar und ermöglichen weitere Bedeutungsaushandlungen.

Literatur

Arendt, H. (2019). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper Verlag.

Breidenstein, G. (2012). Ethnographisch beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Springer VS.

Breuer, F.; Deppermann, A.; Kuckartz, U.; Mey, G.; Mruck, K. & Reichertz, J. (2014). All is data – Qualitative Forschung und ihre Daten. Eine Diskussion unter Beteiligung von Franz Breuer, Arnulf Deppermann, Udo Kuckartz, Günter Mey, Katja Mruck und Jo Reichertz. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 261–290). Springer.

Dinkelaker, J. (2010). Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*, 377–392.

Dinkelaker, J. (2018). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141–158). Springer VS.

Dinkelaker, J. (2020). Potentiale der Theorieentwicklung durch erziehungswissenschaftliche Videographie. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 18–36). Beltz Juventa.

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung.* Springer VS.

Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer & I. Stieß (Hrsg.), *Donna Haraway. Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–97). Campus.

https://doi.org/10.35468/6020-07

Hausendorf, H. & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik fürs Examen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
Hausendorf, H.; Kesselheim, W.; Kato, H. & Breitholz, M. (2017). *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. de Gruyter.
Hoppe, K. & Lemke, T. (2021). *Neue Materialismen. Zur Einführung*. Junius.
Kalthoff, H.; Cress, T. & Röhl, T. (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 11–41*)*. Wilhelm Fink.
Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Campus-Verlag.
Krämer, S. (2004). Was haben „Performativität" und „Medialität" miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der „Aisthetisierung" gründende Konzeption des Performativen. In S. Krämer (Hrsg.), *Performativität und Medialität* (S. 13–32), Wilhelm Fink.
Krämer, S. (2019). Epistemologie der Medialität. Eine medienphilosophische Reflexion. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 67*(5), 833–850. https://doi.org/10.1515/dzph-2019-0061
Leicht, J. (2021). *Das Entstehen eines Unterrichtsthemas. Multimodale Praktiken des Thematisierens im geteilten und zergliederten Aufmerksamkeitsfokus*. Springer.
Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(5), 796–814.
Proske, M. (2011). *Schulunterricht und die Kommunikation von Wissen: Zwischen Wissensfixierung und Wissensfiktionen.* https://themen.iablis.de/2011/proske11.html
Rabenstein, K. (2018a). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Klinkhardt.
Rabenstein, K. (2018b). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–36). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.4
Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken, *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282–301.
Röhl, T. (2015a). Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichts. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 235–259). Velbrück Wiss.
Röhl, T. (2015b). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. *Zeitschrift für Soziologie, 44*(3), 162–179.
Schmidt, R. & Leicht, J. (2021). Das Schüler*innenheft im Rechtschreibunterricht. Literale Praktiken ordnungsgemäss hervorbringen. *Leseforum.ch (2),* 1–15.
Schmidt, R. & Volbers, J. (2011). Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. *Zeitschrift für Soziologie, 40*(1), 24–41.
Strübing, J.; Hirschauer, S.; Ayaß, R.; Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie, 47*(2), 83–100.
von Goethe, Johann Wolfgang (o. J.). *Faust. Erster Teil.* Hamburger Lesehefte.

Autorin

Johanna Leicht, Dr. phil., wissenschaftliche Koordinatorin des DFG Graduiertenkollegs „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht" (INTERFACH) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Multimodalität pädagogischer Praktiken, Relationale Wissensproduktion und -transformation, Raum und Materialität, Erziehungswissenschaftliche Videographie.

https://doi.org/10.35468/6020-07

Juliane Spiegler, Matthias Herrle, Markus Hoffmann und Matthias Proske

Produktion von Leistung im digital-gestützten Unterricht

Der Beitrag blickt vor dem Hintergrund eines praxistheoretischen Verständnisses von Leistung auf dessen Hervorbringung im Unterricht. Anhand videographischer Daten zum Geschehen in sog. Tabletklassen wird untersucht, ob und in welcher Weise sich die Möglichkeiten der *sozialen Konstruktion* von Leistung im *digital-gestützten Unterricht* verändern.
Dafür steckt das erste Kapitel (1) zunächst den theoretischen Horizont ab und stellt praxistheoretische Überlegungen zum Leistungsbegriff vor. Pointiert herausgestellt wird dabei auch die Relevanz sozio-medialer Praktiken in der pädagogischen Ordnungsbildung. Das anschließende Kapitel resümiert den bisherigen Forschungsstand zur Konstruktion von Leistung im Kontext der Unterrichtsforschung (2). Darauffolgend werden verschiedene Varianten der potentiellen Leistungsverschiebung im digital-gestützten Unterricht auf der Grundlage videographierten Unterrichts aus dem TabU-Projekt[1] vorgestellt und rekonstruiert (3). Der abschließende Abschnitt (4) bündelt die Erkenntnisse und zieht ein Fazit.

Keywords: Unterricht, Leistung, Wissensproduktion, Ordnungsbildung, soziomediale Praktiken, Videographie

1 Praxistheoretische Überlegungen zu Leistung(sordnungen) im digitalisierten Unterricht

Überlegungen, die an einer kulturtheoretischen Praxistheorie sensu Reckwitz (2008a, 2016a) und Schatzki (1996, 2002) anknüpfen, fassen Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen. Zu ihren Grundpositionen lassen sich ihre implizite Logik und ihre Materialität zählen (vgl. Reckwitz, 2008a, S. 113). Praktiken werden mit Schatzki gemeinhin verstanden als eine Verbindung aus Sprechakten, sozialisierten Körpern, deren Bewegungen und dem Umgang mit Materialitäten (vgl. Reckwitz, 2016a, S. 94 f., vgl. auch Hillebrandt, 2015, S. 16). Reckwitz konkretisiert diese Ausführungen, sodass für ihn eine Praktik „ein in der Zeitsequenz routinisiert und kompetent hervorgebrachtes ‚accomplishment' (Garfinkel) dar[stellt], das auf einem impliziten know-how-Wissen beruht" (Reckwitz, 2004a, S. 320).

1 Das Projekt „Tablets im Unterricht (TabU)" wird unter der Leitung von Jun.-Prof. Dr. Matthias Herrle (Univ. Wuppertal) und Prof. Dr. Matthias Proske (Univ. Köln) durchgeführt. Finanziert wurde die Pilotierung durch Mittel des Zentralen Forschungsfördertopf (ZEFFT) der Univ. Wuppertal.

https://doi.org/10.35468/6020-08

Praxistheoretische Perspektiven interpretieren Praktiken nicht als ein absichtsvolles oder intentionales Handeln der Akteur*innen, sondern sehen diese unabhängig von den handelnden Akteur*innen, jedoch involviert in und geprägt von (über) situative(n) Kontexte(n) (vgl. Breidenstein, Meier & Zaborowski, 2011, S. 26 f.). Neben dieser impliziten Logik, welche die Wissensordnungen ‚in' den Praktiken betont, wird die Materialität von Praktiken in den praxistheoretischen Modellen von Reckwitz (2004a, b) stark gemacht. Sekundär wird auch die Materialität von Artefakten als Teilelement von Praktiken fokussiert (vgl. Reckwitz, 2008b, S. 191 f.). Ähnlich wie beim Körper wird eine strikte Trennung zwischen Sozialität und Materialität abgelehnt – Artefakte wie beispielsweise Tablets oder andere digitale Devices – haben weder einen materiellen noch einen kulturell-symbolischen Stellenwert allein, sie werden als Praktikenbestandteil gesehen (vgl. Reckwitz, 2008a, S. 114 f.). Ihre Bedeutung ergibt sich nicht aus ihrer Materialität allein, sondern erst in ihrer Verwendung als soziale Praktik: „How artifacts (or the parts thereof) enable and constrain one another's action depends not just on their physical properties, but also on the organization that human activity imposes on them. Artifacts are typically components of arrangements that are extensively set up human activity" (Schatzki, 2002, S. 98 f.). Sie werden demnach nicht nur angewendet, sondern sind als materiale Kultur Voraussetzungen für die Realisierung von Praktiken (vgl. Reckwitz, 2004a, S. 322).

In dieser Denkrichtung ist Unterricht nicht einfach ‚da', sondern als Abfolge von Praktiken-Arrangements zu begreifen, die „auf zugrunde liegende Strukturierungen und Ordnungen [verweisen], da die Praktik (und nur genau diese) ausschließlich dann funktioniert, wenn sie relativ reibungslos in den sozialen Vollzug" (Budde, 2014, S. 134) des Unterrichts passt (vgl. auch Reh, Rabenstein & Idel, 2011). In diesem Vollzug von Praktiken werden *soziale Ordnungen* hervorgebracht, stabilisiert, aber auch irritiert und abgewandelt (vgl. Schäfer, 2013). Im praxistheoretischen Sinne geht es uns in diesem Beitrag weniger um die Rekonstruktion bestehender unterrichtlicher (Leistungs-)Ordnungen, sondern vielmehr um die Praktiken der Herstellung dieser Ordnungen, bei denen immer Lehrer*innen, Schüler*innen und Dinge zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Wrana, 2013, S. 56).

Einen Kern pädagogischer Ordnungen bildet Leistung (vgl. ebd.; vgl. auch Breidenstein, 2010). Leistung praxistheoretisch zu deuten, meint, sie „als soziale Konstruktion und somit als Produkt eines rekursiven Prozesses im Unterricht" (Rabenstein & Steinwand, 2018, S. 116) aufzufassen. Demzufolge wird Leistung in diesem Beitrag als etwas verstanden, „was systematisch und situativ in Praktiken eigens als *Leistung* allererst hervorgebracht wird und insofern immer wieder neu hergestellt werden muss" (Ricken, 2018, S. 52, Herv. i. O., vgl. auch Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011 sowie Bräu & Fuhrmann, 2015) – was der gängigen Perspektive von Leistung als einer individuellen Disposition von Schüler*innen

https://doi.org/10.35468/6020-08

resp. als etwas „Individuelles, von den Schüler/-innen in die Schule Mitgebrachtes, dass dann dort nur noch zur Entfaltung gebracht würde" (Idel & Rabenstein, 2016, S. 10) widerspricht (vgl. auch Gellert & Hümmer, 2008 sowie Gellert, 2015). Damit umfassen die von den schulischen Akteur*innen beurteilten Leistungspraktiken – die sich in dieser Perspektive nicht nur auf das Arbeitsergebnis beziehen, sondern auch auf „weitreichende Arbeitshaltungen" (Rabenstein et al., 2013, S. 676) – ein großes Spektrum an Praktiken, die erst in der Auseinandersetzung mit empirischen Daten konkretisiert werden können. Dabei handelt es sich beispielsweise um „Fähigkeiten, Kognition vor allem, aber auch Einstellungen und Haltungen – neben Eloquenz und Kommunikationsfähigkeit z. B. auch Aufmerksamkeit, Disziplin und Arbeitswillen, Gewissenhaftigkeit, Verantwortlichkeit und Verlässlichkeit sowie Schnelligkeit der Aufgabenbewältigung, Kooperativität, Kreativität und Aufgeschlossenheit" (a. a. O., S. 667). Trotz dieser Unbestimmtheit lassen sich mit Ricken (2018) fünf Momente von Leistung ausfindig machen, die den Kern bestimmen: So bedarf Leistung einer Anstrengung der Akteur*innen, sie ist immer einzelnen Akteur*innen individuell zurechenbar, sie unterliegt zudem einer Bewertung und ist damit vergleichbar, sie erhebt den Anspruch auf eine Gegenleistung, auf Anerkennung oder Entlohnung und ist in einer sozialen Ordnung lokalisiert und mit dieser verbunden (vgl. Ricken, 2018, S. 46 f.; vgl. auch Rabenstein et al., 2013, S. 676, Breidenstein & Thompson, 2014 sowie Breidenstein, Meier & Zaborowski, 2012). Dabei sind lehrer*innenseitige Erwartungen an Leistung nicht als fixiert und stabil zu verstehen, sondern sowohl als „kontingente Bewertung der Performanz" (Gellert, 2015, S. 79) von Schüler*innen wie auch als fluide Konstruktionen, die in der Retrospektive mit Blick auf die gestellten Aufgaben und auf einzelne Schüler*innen vorgenommen werden (vgl. Rabenstein & Strauß, 2018, S. 333).

In dieser Hervorbringung sozialer Ordnungen spielen sozio-materielle Praktiken – Phänomene im Kontext der Digitalisierung werden im Theoriegebäude der Praxistheorie nicht als Additivum sozialer Phänomene gedeutet, sondern als integraler Bestandteil der Praktiken – eine zentrale Rolle.[2] Dabei gehen insbesondere digitale Artefakte wie Tablets über ihre materiellen Charakteristika hinaus, da sie im Gegensatz zu nicht-digitalen Artefakten, die sich „über die Wiedergabe in spezifischer physikalischer Form vorliegender Informationen definieren" (Möller, 2016, S. 188), „jedes andere (nicht digitale) Medium simulieren" (ebd.) können.

2 Die Bedeutung von Materialität und Artefakten im Verhältnis zu Akteur*innen wird in praxistheoretischen Theoriegebäuden unterschiedlich gewichtet. Neben prominenten Ansätzen wie der Latourschen Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. exemplarisch Latour (2010) sowie kritisch Bongaerts (2007)), wird auch in aktuellen Konzeptionen die Materialität ins Zentrum gerückt (beispielsweise in den Ausarbeitungen Hillebrandts (2016) zur Praxistheorie als poststrukturalistischer Materialismus) und sozialtheoretisch im Diskurs des ‚New Materialism' diskutiert (vgl. für einen Überblick z. B. Lemke (2017) und Scheffer (2017)).

https://doi.org/10.35468/6020-08

Praxistheoretisch lässt sich vor allem an den Überlegungen zur Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. z. B. Latour, 2005, 2010; für das komplexe Verhältnis zwischen Schatzkis ‚social site approach' und der Latourschen ‚ANT'; vgl. Freitag, 2020) anschließen, bei der Artefakte und Akteur*innen als gemeinsame Aktankten in und mit Praktiken in spezifischen Netzwerken – in unserer Auslegung als pädagogische Ordnungen – agieren. Wenngleich Tablets durch ihre medial-materielle Konstitution immer den mit ihnen realisierbaren Rahmen der Praktiken abstecken, werden sie jedoch „erst im Austauschprozess mit dem Menschen […] zu dem, was sie werden" (Nohl, 2011, S. 96) und es sind die Akteur*innen, die diesen Handlungsrahmen deuten und einsetzen müssen (vgl. ebd.):

> "This, of course, does not mean that these participants 'determine' the action […]. Such a reversal in the direction of influence would be simply a way to transform objects into the causes whose effects would be transported through human action now limited to a trail of mere intermediaries. Rather, it means that there might exist many metaphysical shades between full causality and sheer inexistence. In addition to 'determining' and serving as a 'backdrop for human action', things might authorize, allow, afford, encourage, permit, suggest, influence, block, render possible, forbid, and so on. ANT […] simply says that no science of the social can even begin if the question of who and what participates in the action is not first of all thoroughly explored, even though it might mean letting elements in which, for lack of a better term, we would call non-humans". (Latour, 2005, S. 71 f.)

2 Forschungsstand

Leistungskonstruktionen sind vorrangig im Kontext der ethnographischen Unterrichtsforschung (vgl. jedoch auch für einen Überblick zu Forschung zur Unterrichtskommunikation sowie aus Lehrer*innenperspektive Meister & Hollstein, 2018) und dabei in letzter Zeit vor allem im Bereich individualisierter Unterrichtsformate erhoben und auch mit Blick auf die differenzproduzierenden Effekte von Leistungskonstruktionen ausgewertet worden (vgl. z. B. Budde & Rißler, 2017; Rabenstein et al., 2013; Rabenstein, Idel & Ricken, 2015; Rose & Gerkmann, 2015; Steinwand, Schütz & Welling, 2017; vgl. für einen Überblick Martens, 2018).
Grob resümierend lassen sich Leistungspraktiken unterschiedlich kategorisieren: So unterscheiden Idel und Rabenstein (2016, S. 12) zwischen „Praktiken der Aufgabenstellung, Praktiken der Aufführung von Leistung und Praktiken der Bewertung von Leistung" (vgl. für ähnliche Ergebnisse auch Rabenstein et al., 2013, S. 677). Detaillierter beschreibt Meier (2011, S. 99 f.), wie Lehrer*innen und Schüler*innen Orientierungs-, Kontroll-, Management-, Image- und Kulanzpraktiken vollziehen, um das hervorzubringen, was als unterrichtliche Leistung zur Bewertung steht. So bieten Lehrer*innen den Schüler*innen hinsichtlich der an sie gestellten Anforderungen sowohl im Vorfeld (beispielsweise hinsichtlich der zu erarbeitenden Präsentation sowie des Präsentationsstils bei einer Ergebnisvorstellung) als auch in Form von Rückmeldungen und Notenbegründungen

https://doi.org/10.35468/6020-08

Orientierungen (vgl. a. a. O., S. 100). Der Praktikenkomplex der ‚Kontrolle', der vorwiegend von Lehrer*innen hervorgebracht wird, bezieht sich einerseits auf die Leistungsbewertung an sich, andererseits aber auch auf formale Aspekte einer Prüfungssituation (vgl. ebd.). Schüler*innen nutzen hingegen Managementpraktiken, um beispielsweise eine um Fehler korrigierte Leistung vorweisen zu können (vgl. a. a. O., S. 101). Lehrer*innen wie Schüler*innen können Image- und Erwartungspraktiken performen. So werden lehrer*innenseitig beispielsweise Erwartungen an die Leistungen markiert und Schüler*innen als ‚leistungsstark' adressiert und positioniert, wobei sich auch Schüler*innen „dem Image des erfolgreichen Schülers verpflichtet fühlen und sich an diesem Image mit ihrem Verhalten orientieren" (a. a. O., S. 102). Als Imagepraktiken werden von Meier auch evaluative Darstellungen von Emotionen nach der Leistungsbewertung verstanden (vgl. ebd.). Kulanzpraktiken hingegen werden vollzogen, wenn Leistungen besser bewertetet werden, als diese eigentlich sind – beispielsweise, wenn Lehrer*innen Leistungen durch die Vergabe zusätzlicher Punkte aufwerten oder Leistungen von Schüler*innen umdeuten (vgl. a. a. O., S. 103; vgl. auch Kalthoff, 2019, S. 243). Welche Praktiken der Leistungskonstruktionen (wie) vollzogen und welche Leistungsordnungen damit hervorgebracht werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie beispielsweise der Schulform, der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, den „habitualisierten Praktiken" (Rabenstein, Idel & Ricken, 2015, S. 246) oder schulkulturellen Eigenschaften – vor allem sind sie aber von den konkreten Unterrichtsformaten abhängig (vgl. a. a. O., S. 246 f.).
Rabenstein, Idel und Ricken (2015) konnten auf der Basis ethnographischer Beobachtungen zur Leistungskonstruktion im individualisierten Unterricht aufzeigen, welche veränderten Formen der Leistungsperformanz rekonstruiert werden konnten (vgl. im Folgenden a. a. O., S. 250 f.):

(1) „Ausdifferenzierung von Leistung": Die Kriterien, anhand derer die Leistung der Schüler*innen bewertet werden, verfeinern sich (beispielsweise anhand von ‚Lernbüros' oder erkennbar in Kompetenzrastern).
(2) „Umcodierung von Leistung": Die Art der Leistung, die erbracht werden muss, verändert sich (so nahm in den Daten der Forscher*innengruppe ‚Selbstständigkeit' und ‚Verantwortungsübernahme' an Bedeutung zu, ebenso wie die „Organisation, die Motivation und somit die selbstständige Herstellung von Arbeitsfähigkeit" (a. a. O., S. 251)).
(3) „Formalisierung von Leistung": Zunehmend weniger relevant ist, ob Schüler*innen die ‚richtige' Leistung hervorbringen, vielmehr steht die Qualität der Antworten im Zentrum, die an der Anzahl der Aufgaben bzw. an der Bearbeitungszeit festgemacht wird. Dies führt zu einer „Entfachlichung von Leistung […], da nicht mehr die fachliche Begutachtung im Mittelpunkt steht bzw. es für die fachliche Auseinandersetzung auch keinen gemeinsamen Ort mehr gibt" (a. a. O., S. 251).

https://doi.org/10.35468/6020-08

(4) „Individualisierung von Leistung“: Da die Kriterien an die Leistungserwartung und -bewertung differenziert werden, können diese Aussagen auch eher für einzelne Schüler*innenleistungen getroffen werden, sodass so Leistung individualisiert wird.
(5) „Anspruch auf Transparenz der Leistungsbewertung“: Da zunehmend mehr die individualisierte Leistung klassenöffentlich im Fokus und zur Bewertung steht, besteht ein Anspruch auf die Offenlegung der Bewertungskriterien, aber ebenso darauf, anzugeben, von wem die eigene Leistung wie bewertet wird (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund – wenn „alles, was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert werden kann“ (Rabenstein et al., 2013, S. 675) – rekonstruieren wir im folgenden Kapitel Unterrichtsvideographien hinsichtlich der Frage, was im tabletbasierten Unterricht als Leistung verhandelt wird und fragen danach, welche neuen oder veränderten Möglichkeiten der schüler*innen- und lehrer*innenseitigen Konstruktion von Leistung rekonstruiert werden können. Die Daten entstammen dem Projekt Tablets im Unterricht (TabU) (vgl. Herrle, Hoffmann & Proske, 2022), bei dem auf der Grundlage videographierten Unterrichts eines Gymnasiums in der Sekundarstufe I die sozio-mediale Organisation von Unterricht mit einem ethnomethodologisch-interaktionsanalytischen Verständnis untersucht und der Frage nachgegangen wird, inwiefern tabletbasierte Praktiken für die soziale Organisation des Interaktionsgeschehens im Unterricht bedeutsam sind. Erste Ergebnisse (vgl. ebd.) deuten an, dass die grundlegende Organisation des Unterrichts nahezu unverändert reproduziert wird, die einzelnen darin eingelassenen Praktikenkomplexe, insbesondere *lehrkraftseitiger* Interaktionspraktiken, sich jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen und Modifikationen zeigen (vgl. ausführlich ebd.).

3 Praktiken der Leistungskonstruktion im digital-gestützten Unterricht

Im Folgenden werden auf Grundlage des Datenkorpus des TabU-Projekts drei Varianten rekonstruiert, in denen sich der Umgang mit Tablets als bedeutsam für Praktiken der unterrichtlichen Leistungskonstruktion erweist. Ihre Besonderheit besteht jeweils darin, dass herkömmliche Formen unterrichtlicher Leistungskonstruktion durch den Gebrauch digitaler Medien in sozialer (3.1), zeitlicher (3.2) oder materieller Hinsicht (3.3) entgrenzt werden.
Das Datenmaterial wurde mithilfe eines rekonstruktiv-sequenzanalytischen Verfahrens aufgeschlossen. Dabei werden soziale Interaktionen als interpretative Prozesse im Sinne einer selektiven und interpretativen Wahrnehmung der Akteur*innen verstanden (vgl. z. B. Witzel, 1982). Obschon es innerhalb rekonstruktiver Forschung unterschiedliche Forschungsstile und Vorgehensweisen gibt, liegt das grundlegende Anliegen in einer „empirischen Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis“

https://doi.org/10.35468/6020-08

(Kraimer, 2000, S. 23). In der Rekonstruktion wird daher der Blick auf die *situative* Vollzugswirklichkeit der Praktiken gerichtet und damit „die Daten im Laufe ihres Entstehungsprozesses, also entlang des Entstehungspfades, interpretiert" (Reichertz, 2011, S. 1). Um nun die Sinnstrukturiertheit der in diesem Falle insbesondere verbalsprachlich konstituierten Praktiken der Leistungskonstruktion aufschließen zu können, werden die Videographien in diesem Beitrag als Protokolle einer durch Praktiken konstituierten Wirklichkeit methodisch-kontrolliert rekonstruiert (vgl. Oevermann, 2002, S. 3f.; Wernet, 2009).
Im Folgenden werden die untersuchten Szenen zunächst anhand von Verbaltranskripten und Skizzen auf Grundlage der Videographien vorgestellt und darauffolgend detailliert analysiert.

3.1 Soziale Entgrenzung unterrichtlicher Leistungsproduktion – „Ich hätte kurz eine technische Frage"

Charakteristisch für diese Variante digital-modifizierter Leistungskonstruktion ist es, dass die schüler*innenseitige Darstellung von Leistung nicht nur als integraler Bestandteil lehrkraftseitiger Unterrichtsgestaltung und Wissensüberprüfung fungieren kann, sondern dass stattdessen die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung auch von schüler*innenseitiger Leistungsperformanz im Sinne einer Sicherheit im Umgang mit digitalen Devices abhängig gemacht werden kann. Dokumentieren lässt sich dies an der im Folgenden dargestellten Szene aus einem Politikunterricht (vgl. Abb. 1).[3]

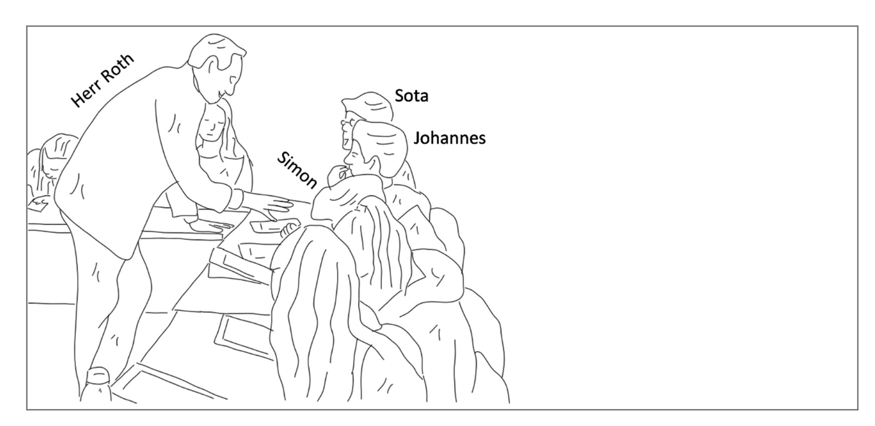


Abb. 1: „Ich hätte kurz eine technische Frage"

3 Bei diesen und allen folgenden Abbildungen wird sich bei der Verwendung von Transkriptzeichen an den Transkriptionskonventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) orientiert. Auf Auslassungen wird durch eckige Klammern mit drei Punkten hingewiesen ([…]). Der Zeitpunkt, zu dem das ein- oder zweiperspektivische Still und die darauf basierende Skizze produziert wurde, ist im Verbaltranskript fett hervorgehoben. Die anonymisierten Namen kennzeichnen die unterschiedlichen Gesprächsbeteiligten.

https://doi.org/10.35468/6020-08

Herr Roth:	ich hatte ne kurze **technische frage**; wenn ihr gemeinsam an einem dokument arbeitet ;=ne?
Sota:	ja,
Herr Roth:	wie und ihr kricht es nicht vorgegeben wie macht ihr dat, macht ihr das immer in onenote, oder, könnt ihr das auch in pages, oder in
Sota:	kommt drauf an halt –
[…]	
Herr Roth:	macht ihr auch gemeinsame dokumente?
Johannes:	präsentationen machen wir auf keynote.
Herr Roth:	und dann arbeitet ihr da gemeinsam dran,
Johannes:	ja –
Herr Roth:	und das funktioniert nich nur hier in der schule – sondern auch wenn ihr zuhause seid oder,
Sota:	ja –
Herr Roth:	mh?
Johannes:	ja –
Sota:	ich hab das mal mit simon getestet –
Simon:	ja wenn man ne zügige internetverbindung hat dann geht das;
Herr Roth:	ja gut
Sota:	man kann aber auch
Herr Roth:	ja [danke;]
Sota:	[sorry.]
Herr Roth:	aber setzen wir das mal voraus, und dann geht das,
Simon:	[ja –]
Herr Roth:	[also] wenn ihr jetzt – und dann könnt ihr auch das –
Sota:	fortschritte [verfolgen;]
Herr Roth:	[euch] also weil ich hab jetzt gleich nen arbeitsauftrach für
Sota:	euch wo ihr gemeinsam nen dokument erstellen sollt? das funktioniert dann ja,
Simon:	[ja –]
Herr Roth:	mh? und ihr habt die freie wahl zwischen – also wenn ich das jetzt freilasse – könnt auch such das aussuchen ja, also dann klappt das mit pages und mit –
[…]	
Herr Roth:	ja? ja genau, wollt ich nur wissen; jo ja schön;

Abb. 1: „Ich hätte kurz eine technische Frage“ (Fortsetzung)

Während die Klasse mit der Bearbeitung einer Aufgabe beschäftigt ist, begibt sich der Lehrer (Herr Roth) zu einem Tisch im hinteren Raumbereich und adressiert mit seinem Blick alternierend drei Jungen als potenzielle Auskunftsgeber und wendet sich an sie mit einer „kurzen technischen Frage“ (siehe Abb. 1). Er stützt sich dabei

https://doi.org/10.35468/6020-08

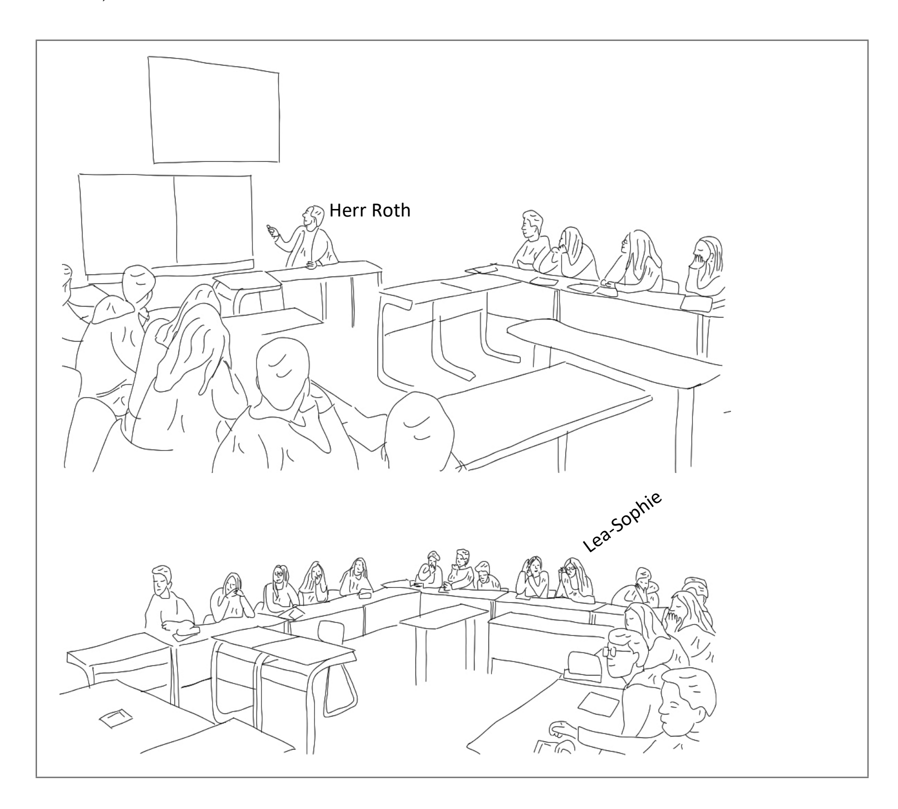
mit seinen Händen auf dem Tisch der Schüler ab und beugt sich leicht herunter. Im Verlauf der Szene schauen auch die umsitzenden Schüler*innen zu ihm. Mit der „technischen Frage" des Lehrers wird in der Szene deutlich, dass die Planung und der weitere Verlauf des Unterrichts von Informationen abzuhängen scheinen, die der Lehrer zum gegenwärtigen Zeitpunkt selbst nicht hat. Die Planung der Lehrkraft besteht darin, dass die Schüler*innen ein tabletbasiertes Wissensprodukt kooperativ und zeitgleich, aber dennoch nicht nur an einem Ort hervorbringen sollen. Jedoch scheint es der Lehrkraft an Wissen über schüler*innenseitige Fähigkeiten zur technischen Realisierung zu fehlen, sodass er darauf angewiesen ist, dies zu ermitteln. Der das Gespräch initiierende Sprechakt „Ich hätte eine kurze technische Frage. Wenn ihr gemeinsam an einem Dokument arbeitet, ne?" adressiert die beiden direkt angesprochenen Schüler als technisch Fähige – so formuliert er seine Frage z. B. nicht einleitend mit „Wisst ihr zufällig, wie…". Deutlich wird damit nicht nur, dass der Lehrer davon ausgeht, dass die beiden das notwendige Wissen besitzen, sondern ebenso, dass die an Sota und Simon herangetragene Frage, ob und wie sich die Idee des Lehrers realisieren liesse, insofern als ‚echte' Frage einzuordnen ist, als dass davon die weitere Unterrichtsplanung abhängt. Dies ist abgrenzbar von Lehrkraftfragen im Rahmen eines I-R-E-Schemas (Initiation-Reply-Evaluation, vgl. Mehan, 1979), bei denen die Antworten den Lehrer*innen bekannt sind und die Fragen eher als Evaluationsgrundlage dienen. Aus der ‚kurzen technischen Nachfrage' entwickelt sich dann ein Gespräch resp. mehrere Nachfragen des Lehrers zur gemeinsamen Erstellung und Bearbeitung von Dokumenten an verschiedenen Orten (vgl. Abb. 1). Die Schüler betonen, dass dies möglich sei und sogar auch schon von ihnen erprobt wurde. Die Lehrkraft vergewissert sich nicht, ob die Schüler sich ihrer Antworten und ihrer Einschätzung, dass die Umsetzung seiner Planung ohne technische Hindernisse möglich ist, sicher sind. Ebenso wenig bewertet die Lehrkraft die Antworten der Schüler als richtig oder falsch. Im Gegenteil: Herr Roth präzisiert im Fortgang seine Ausgangsfrage hinsichtlich der kooperativen Umsetzung, der Funktionalität an verschiedenen Orten und hinsichtlich der Software-Wahl. Alle Nachfragen des Lehrers deuten darauf hin, dass die Schüler exklusives Wissen und Können besitzen und dies vom Lehrer so anerkannt wird. Durch die Einzeladressierung des Lehrers wird den übrigen Schüler*innen nicht die gleiche Möglichkeit zugestanden, sich als Fähige, Wissende und Könnende zu zeigen, bezogen auf benötigte und für die Unterrichtsanforderungen produktiv erscheinende Umgangsweisen mit Tablets. Sota und Simon können sich durch die und in der Situation als Experten für den Umgang mit digitalen Technologien positionieren. Indem die Lehrkraft auf diese Weise schüler*innenseitige Fähigkeiten sondiert (vgl. Herrle, Hoffmann & Proske, 2022), tragen die Schüler*innen entscheidend zur Verwirklichung einer künftigen Unterrichtsphase bei, in der die Lehrkraft „jetzt gleich" einen Arbeitsauftrag an die Klasse geben will. Ohne Sotas und Simons Wissen hätte Herr Roth entweder andere Schüler*innen als Expert*innen adressieren, seine Unterrichtsplanung verän-

https://doi.org/10.35468/6020-08

dern oder eine gesteigerte Ungewissheit darüber in Kauf nehmen müssen, ob die Schüler*innen in der Lage sind, seinem Arbeitsauftrag kollektiv nachzukommen. Die Leistungsperformanz Sotas und Simons steht also im Zusammenhang damit, dass die Lehrkraft sie als ‚Digital Natives' positioniert. Sie beruht auf einer temporären Umkehrung oder auf einem zumindest tendenziellen Abflachen der ansonsten für pädagogische Kommunikationen konstitutiven Rollenasymmetrie.

3.2 Zeitliche Entgrenzung unterrichtlicher Leistungsproduktion – „Haben Sie den weggemacht?"

Charakteristisch für diese Variante digital-modifizierter Leistungskonstruktion ist es, dass die lehrkraftseitige Leistungsbewertung nicht als endgültiger Abschluss schüler*innenseitiger Leistungsproduktion anerkannt wird, sondern dass Wissensprodukte in ihrer digital-fluiden Form als potenziell störanfällig im Prozess ihrer digitalen Distribution von Schüler*innen an Lehrkräfte angesehen werden und daher von Schüler*innen nachträglich Korrekturen eingefordert werden können. Dokumentieren lässt sich dies ebenfalls an einer Szene aus einem Politikunterricht (vgl. Abb. 2).



https://doi.org/10.35468/6020-08

Herr Roth: ok. (3.0) 1asst uns (1.5) ein wenig ins gespräch kommen; bitte. (19.0) ok. (2.0) ich wurde euch bitten dass ihr (0.5) eure (0.5) ipads jetzt (1.5) genau; hinlegt; ich würde gerne; viertel stunde ungefähr mit euch im plenum ins gespräch kommen; über das institutionssystem; eine kurze zusammenfassung meinerseits. ihr kriegt von mir auf moodle (0.5) zwei drei dokumente dazu zu dem insitutionensystem bereitgestel1t. (1.0) falls ihr da nochmal nachschauen müsst und jetzt nicht eh die soweit auf eurem (0.5) gerät habt. (0.5) ich würde euch gerne (1.0) drei verschiedene (0.5) nee vier (0.5) verschiedene versionen in aller kürze zeigen;

[…]

Herr Roth: ähm von euren fünf lösungen (0.5) habe ich zwei favoriten. (1.0) ähm. die hinsichtlich übersichtlichkeit; hinsichtlich ähm (2.0) auch korrektheit; (1.0) die anderen (4.0) überragen. und zwar ist das einmal dieses hier von laura hanna anton und sarah, (1.0) ähm, (5.5) egal von wem es ist was mir (räuspern) daran gefällt; kann man das hinten lesen, noch? ((4.0: parallele Gespräche))

Herr Roth: was mir daran gefällt ist; in rot ist hervorgehoben welche vier institutionen sind das. mir gefällt daran; dass die beziehungen klar sind dass sehr schnell klar wird wer macht die gesetze, das kann man mit relativ mit einem blick (1.0) mit einem blick erkennen. ähm mit ein bisschen mehr zeit hätte man noch ein paar farbliche hervorhebungen da helfen konnen; aber das ist schon (1.0) ist schon ganz in ordnung. (1.0) ähm (1.0) eine verbesserung wäre zum beispiel

[…]

Herr Roth: aber das ist nur ne kleinigkeit die stehen ja auch nebenander also, alles gut. (1.5) ok, (4.0) also das find ich gut, (2.0) und welches mir gut gefällt ist ähm das schaubild ähm was mit sicherheit noch ich sag mal optisch, noch ein ticken ansprechender ist; ihr habt das sehr effizient umgesetzt diese optische darstellung das ist schon ganz schön; (1.0) ähm (1.0) darum gehts aber gar nicht im kern sondern es geht geht auch darum dass die zusammenhänge (2.0) recht ordentlich dargestellt sind.

[…]

Lea – Sophie: **da fehlt was**. also eigentlich haben wir eigentlich einen mehr; haben sie den weggemacht?

Herr Roth: ich hab ich hab nichts bewusst weggemacht;

Lea – Sophie: soll ich das dann nochmal schicken [weil wir]

Herr Roth: [alles gut]

Lea – Sophie: haben auf jeden fall ein mehr.[((unv.))]

Herr Roth: [ja kannst] du mir später nochmal schicken. nicht jetzt.

Abb. 2: „Haben Sie den weggemacht?“

https://doi.org/10.35468/6020-08

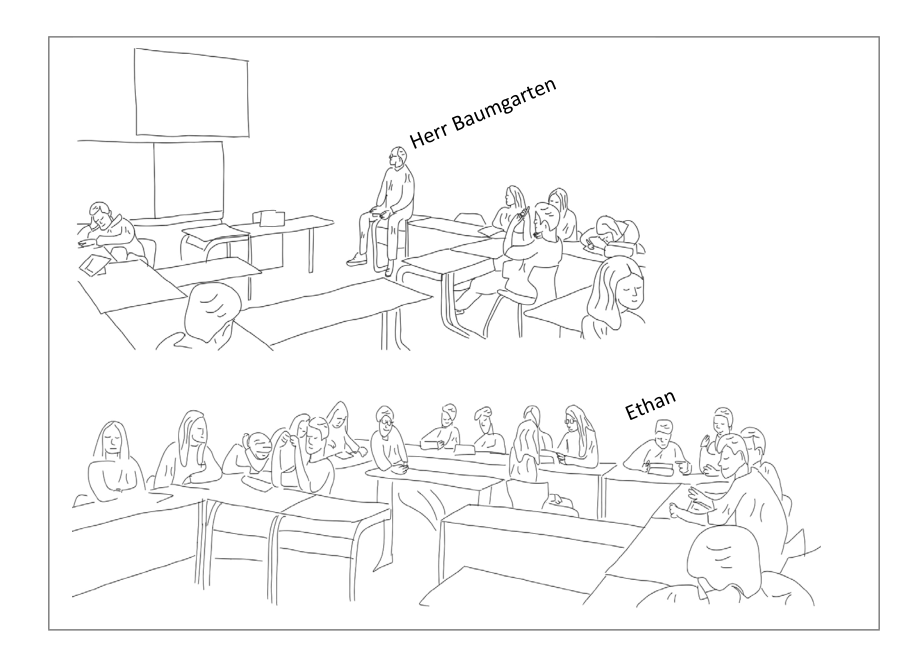
Die Schüler*innen hatten die Aufgabe, in kooperativen Lernsettings auf ihren Tablets ein Schaubild zu einzelnen Institutionen der EU zu erstellen. Diese sollten im Anschluss an den Lehrer gesendet werden. Während sich die Schüler*innen nach der Gruppenarbeit wieder auf ihre Plätze begeben, sichtet die Lehrkraft (Herr Roth) die Ergebnisse der Schüler*innen und will nach fünf Minuten „ein wenig ins Gespräch kommen". Er möchte verschiedene Ergebnisse klassenöffentlich über sein iPad, welches an den Beamer angeschlossen ist, präsentieren. Für die Auswahl seiner „Favoriten", benennt er die vorher nicht kommunizierten Kriterien „Übersichtlichkeit" und „Korrektheit". Die Klasse guckt nach vorne und ein Schüler klopft einem vom Lehrer genannten Schüler anerkennend auf die Schulter. Erkennbar ist im lehrerseitigen Vorlesen der einzelnen Namen der Gruppenmitglieder eine zunächst vorgenommene Zuordnung der Leistung, wobei der Lehrer diese relevante Verknüpfung von als überragend markierte Leistung und klassenöffentlicher Namensnennung anschließend zu relativieren sucht. Zumindest auf Peerebene – so lassen sich Gesten wie das Schulterklopfen zwischen den Schüler*innen interpretieren – scheint es jedoch weiterhin von Bedeutung zu sein, wessen Ergebnis positiv herausgehoben wird. Als Herr Roth nun fragt, ob man das Schaubild in den hinteren Reihen erkennen könne, wird dies von einem Schüler aus der letzten Reihe verneint, sodass hier die zuvor noch die für die Bewertung relevant markierten Kriterien ausgesetzt werden. Der Anspruch auf Transparenz der Leistungsbewertung wird zugunsten lehrerseitig gewählter Kriterien zurückgestellt, die aber nicht eindeutig kommuniziert werden: So zum Beispiel, wenn Herr Roth das ‚optisch Ansprechende' des Schaubildes aufruft, dann aber zunächst als weniger zentral zurückruft, wiederum kurz darauf jedoch erneut die ‚ordentliche Darstellung' lobt.
Herr Roth klickt dann seinen zweiten Favoriten an, benennt hier aber keine Schüler*innen mehr, wobei sich ein Teil der Gruppe dadurch zu erkennen gibt, dass sich die in der Nähe sitzenden Schüler*innen an den Händen abklatschen. Der Lehrer betont nun eingangs zweimal, dass dieses Schaubild „optisch noch ein Ticken ansprechender ist", relativiert dann aber zugleich erneut, dass es darum „im Kern" nicht ginge, sondern vielmehr darum, dass die Zusammenhänge der einzelnen EU-Institutionen „recht ordentlich dargestellt sind". Der Lehrer, auf seinem Stuhl sitzend, dreht sich zur Leinwand um und zeigt mit einem Laserpointer auf die gelungenen Aspekte. Als er sich wieder zur Klasse dreht und kurz zur Schüler*innenschaft anstatt auf sein Tablet schaut, autorisiert sich Lea-Sophie zu sprechen, ohne sich zuvor zu melden und eine Nominierung durch die Lehrkraft abzuwarten. Die Schülerin gibt sich als Teil der Gruppe zu erkennen, die für dieses Wissensprodukt verantwortlich ist. Sie weist den Lehrer darauf hin, dass in dem Schaubild etwas fehle und sie fragt ihn, ob er das Element „weggemacht habe". Das fehlende Symbol wird dabei von ihr nicht der Schüler*innengruppe („Wir haben noch etwas vergessen") oder technischen Schwierigkeiten („Vielleicht wurde das/ haben wir das nicht richtig gespeichert") zugeordnet, was in beiden Fällen im Ver-

https://doi.org/10.35468/6020-08

antwortungsbereich der Schüler*innengruppe liegen würde. Stattdessen fragt sie, ob Herr Roth das Symbol gelöscht habe. Auch wenn Lea-Sophie damit das Risiko eingeht, dass es sich dabei um eine intentionale Praktik des Lehrers handelt, da das Symbol von der Schüler*innengruppe inhaltlich falsch erarbeitet und damit korrekturbedürftig war – was die Bewertung des Lehrers in Frage stellen, aber auch die erbrachte Leistung der Gruppe mindern würde –, lässt sich dieses Risiko jedoch als gering einstufen, wurde das Produkt auch hinsichtlich ‚Korrektheit' positiv gewertet. Herr Roth betont nun, dass er „nichts bewusst weggemacht" habe und dass trotzdem „alles gut" sei – eine Form der angesprochenen Kulanzpraktiken.
Mit dem abschließenden Angebot der Schülerin, das (bessere) Produkt noch einmal dem Lehrer zukommen zu lassen, kann sich Lea-Sophie als leistungsfähige und leistungsbereite Schülerin präsentieren.

3.3 Materielle Entgrenzung unterrichtlicher Leistungsproduktion – „Es ist dein Gerät, stell du mal vor"

Charakteristisch für diese Variante digital-modifizierter Leistungskonstruktion ist es, dass sämtliche digitale ‚Arbeitsspuren', die Schüler*innen im Umgang mit Aufgaben auf dem Tablet hinterlassen, lehrkraftseitig als Indikatoren unterrichtlicher Leistung gewertet, öffentlich kommentiert und zum Bestandteil formativer Leistungsevaluation werden können. Dokumentieren lässt sich dies an einer Szene aus einem Deutschunterricht (vgl. Abb. 3).



https://doi.org/10.35468/6020-08

Herr Baumgarten:	so? a:lso wer möchte mal einmal anhand des ersten abschnittes zeigen wie er vorgegangen is. (2.0) das kann man dann hier an die wand werfen daür haben wir ja airplay,
[…]	
Herr Baumgarten:	so? wer möchte, (1.0) mit der überschrift halt dem untertitel und dann mit dem ersten abschnitt; wer fängt mal an? peter fangt ihr mal an; was ihr gemacht habt. (9.6) oh leute e:y einer von euch da wird ja wohl irgendetwas in sein text reingeschmi:ert haben. und kann das dann erklären.
[…]	
Herr Baumgarten:	(5.0) o:h leute bitte:? (4.5) zur not machen wir das jetz zusamm. (6.5) a:h (4.0) okay so sieht doch schon gar nich so schlecht aus;
[…]	
Herr Baumgarten:	wenn man jetz mal schaut; erklärt ihr einfach erstmal was ihr gemacht habt nur mit dem ersten abschnitt— beim zweiten nehm wa uns ne andere gruppe vor. ethan komm du hast es jetz es is dein das is dein gerät stell du ma vor was ihr gemacht habt.
Ethan:	also ich hab äh versucht äh das thema halt eben rauszulesen das thema also in diesem abschnitt also er vergleicht die wahlergebnisse
Herr Baumgarten:	h:m.
[…]	
Ethan:	und ähm er versucht halt zu erklären ((unv.))
[…]	
Ethan:	also ja ah warum das passiert is. also was ((unv.)) sind (1.0) ähnlichkeiten zu erkennen zwischen den wahlergebnissen;
Herr Baumgarten:	hm:m.
[…]	
Herr Baumgarten:	versuch ma ganz allgemein zu formuliern; was macht der im ersten abschnitt; was tut der einfach nur, ganz einfach.
Ethan:	ja der vergleicht die wahlergebnisse.
Herr Baumgarten:	ja versuchs mal allgemein zu formuliern was macht der? (1.0) du bist schon wieder im detail der vergleicht die wahlergebnisse halt beides populisten und so weiter aber was macht der wenn man das allgemein beschreibt? geh nochmal an die seite schreib ma daneben was was du daneben geschrieben hast. **rutsch ma an die seite**

Abb. 3: „Es ist dein Gerät, stell du mal vor"

Die Schüler*innen erhalten von der Lehrkraft (Herrn Baumgarten) die Arbeitsaufgabe, in den nächsten zehn Minuten einen Text durchzugehen und zu ermitteln, „wie der Text auch strukturiert ist". Die Schüler*innen arbeiten teils alleine, teils sitzen sie in Kleingruppen zusammen und gehen der Aufgabe mit ihrer*ihrem Partner*in nach. Der Lehrer geht nun durch die Klasse, gibt Hilfestellungen und

https://doi.org/10.35468/6020-08

nach knapp acht Minuten beendet er die Phase, indem er sich auf einem Tisch vorne am Rand der Klasse sitzend zur Klasse wendet und erste Strukturelemente des Textes mit den Schüler*innen besprechen will. Herr Baumgarten fragt die Klasse mehrfach, wer die Ergebnisse der Textarbeit vorstellen möchte. Dafür muss das Tablet der einzelnen Schüler*innen mit dem Beamer verbunden werden. Der Lehrer wackelt mit den Beinen und schaut in die Klasse. Es dauert noch einige Minuten, bis Ethan seine Tabletansicht mit allen teilt. Auf der Leinwand ist nun der Originaltext zu erkennen, den alle Schüler*innen bearbeiten sollten, aber es sind auch die privaten Notizen des Schülers neben dem Text zu sehen. Ethan erklärt sich mit dieser Praktik zunächst bereit, den ursprünglichen Text und seine eigenen Markierungen darin zu teilen, indem er genau dies als Praktik vollzieht. Er bringt jedoch eingangs keine verbalen Erklärungen der Ergebnisse an. Der Lehrer wiederholt nun noch einmal seinen Arbeitsauftrag. Nachdem sich aber wiederholt niemand freiwillig meldet, spricht Herr Baumgarten Ethan an, er solle vorstellen, da sein Gerät mit dem Beamer verbunden ist, sodass er den Schüler mit dieser Adressierung zur Leistungserbringung verpflichtet. Sollte die Leistung also zunächst kollektiv erbracht werden, da sich niemand freiwillig dafür bereit erklärt hat, wird nun die klassenöffentliche Leistungsdarstellung – und damit immer auch eine lehrer*innen- und mitschüler*innenseitige Bewertung – individualisiert. Ethans Gerät führt zu Ethans verantwortlicher Leitungserbringung und -darstellung.
Der Schüler erklärt anschließend sein Vorgehen. Der Lehrer bestätigt die Aussagen nickend, aber deutlich wird, dass er zunächst einen einzelnen Fachbegriff hören möchte. Auch wenn Herr Baumgarten wissen will, was „ihr“ – also Ethan und sein Sitznachbar – „gemacht habt“, wird doch ausschließlich Ethan als Auskunftspflichtiger positioniert. Die kooperative Bearbeitung des Textes spielt in dieser Szene keine Rolle mehr, so greift der Sitznachbar nicht mündlich ein, wenn Ethan im weiteren Verlauf nicht die geforderte Leistung erbringen kann und er wird auch nicht vom Lehrer adressiert. Die Individualisierung setzt sich fort, als Ethan nun seine persönlichen Notizen am Rand des Textes zeigen soll. Der Schüler kommt der Aufforderung nach und Herr Baumgarten liest dessen Notizen laut vor. Die Lehrkraft kann so auf Informationen zugreifen, die ihr in anderen nicht-digitalisierten Unterrichtskontexten zum einen nicht zur Verfügung gestanden hätten, wenn der Schüler sich beispielsweise Notizen auf einem extra Blatt gemacht hätte, und die zum anderen kein regulärer Teil des Wissensproduktes sind, sodass sie im nicht-digitalen Unterricht im Regelfall weder von den anderen Akteur*innen gesehen noch bedeutsam gemacht werden. Die privaten Notizen werden zudem ins Zentrum der Aufmerksamkeit geholt, ohne dass das für Ethan vorherzusehen war und ohne, dass seine Zustimmung eingeholt wurde. Die im Anschluss fast identisch formulierte Frage des Lehrers zeigt abschließend an, dass die Präsentation von Ethans Notizen nicht zum erhofften Erfolg geführt hat.

https://doi.org/10.35468/6020-08

Im Zentrum dieser drei Episoden zeigen sich Leistungskonstruktionsverschiebungen, die, legt man die Ergebnisse der Forschungsgruppe Rabenstein, Idel und Ricken (2015) als Heuristik an, vor allem als „Umcodierung" (a. a. O., S. 251) sowie „Ausdifferenzierung von Leistung" (a. a. O., S. 250) zu deuten sind. Dabei wird Leistung im ersten Fallbeispiel umcodiert, ohne dass sich die damit einhergehenden Anforderungen auf alle Schüler*innen erstrecken. Nicht alle *müssen* den Leistungsanforderungen nachkommen, sondern einzelne Schüler*innen werden von der unterrichtlichen Leistungsordnung insofern herausgestellt, als dass sie als technisch-mediale Expert*innen spezifisches Wissen für die Lehrkraft bereitstellen. Es sind im unterrichtlichen Kontext nur wenige weitere Zusammenhänge vorstellbar, in denen das Wissen und die Kompetenzen von (einzelnen) Schüler*innen diejenigen der Lehrkraft übersteigen und die in der Form auch klassenöffentlich – in unserem Fall haben mindestens die umsitzenden Schüler*innen die Szene beobachtet – aufgerufen werden können. Inwiefern sich das als Spezifikum digital-gestützten Unterrichts mit seinen wandelnden Anforderungen an die Akteur*innen zeigt, muss an dieser Stelle offen bleiben.
Die Umcodierung von Leistungserbringung und -darstellung ist im zweiten Fallbeispiel darin erkennbar, dass im Zentrum der Leistungskonstruktion nicht nur das Schaubild als Wissensprodukt und die (entweder vom Lehrer oder den Schüler*innen vorgenommene) Zuschreibung der Verantwortlichkeit einzelner Akteur*innen steht, sondern auch die Möglichkeit, die gemeinsame Leistungskonstruktion schüler*innenseitig fortzuführen, obwohl das Wissensprodukt bereits positiv von der Lehrkraft evaluiert wurde. Diese Option und die damit einhergehenden Selbstpositionierungen sind ganz wesentlich durch die mediatisierten Praktiken der Hervorbringung der Ergebnisse bestimmt.
Das dritte Fallbeispiel hingegen weitet den Bereich der Leistungskonstruktion insofern aus, als es für die Lehrkraft nicht legitimierungsbedürftig zu sein scheint, während einer tabletbasierten Ergebniskontrolle die privaten Kommentierungen eines Schülers klassenöffentlich aufzurufen – und damit immer auch einer Bewertung aller zugänglich zu machen – und aus der zuvor angeführten kollektiven Bearbeitung der Ergebnisse eine individuelle Leistung zu konstruieren.

4 Fazit

Die sinnverstehende Unterrichtsforschung interessiert sich für Prozesse des Wandels von Unterricht. Zunehmend treten dabei auch Fragen im Kontext der Digitalisierung in den Fokus des Interesses. Mit den vorliegenden Überlegungen verorten wir diesen Schwerpunkt im Diskursfeld der Leistungskonstruktion, in dem es weniger um Fragen der Optimierung von Leistung, Messverfahren der Leistungserbringung oder deren Objektivität geht – geblickt wird im praxistheo-

https://doi.org/10.35468/6020-08

retischen Sinne auch weniger auf das Individuum –, sondern es wird in actu der Hervorbringung von Leistung im Unterricht nachgegangen.
Der Einzug digitaler Medien in den Unterrichtsalltag, die sich wandelnden (technischen) Herausforderungen im Umgang mit ihnen und die veränderte Materialität der digitalen Wissensprodukte bieten neue Möglichkeiten der lehrer*innen- und schüler*innenseitigen Leistungskonstruktion. Die Rekonstruktion der videographischen Unterrichtsbeobachtungen in diesem Beitrag lassen die folgenden Tendenzen annehmen: Das Tablet fungiert zum einen als digitale Materialität, mit dem Wissen *erarbeitet* wird. Die Produktion von digitalen Wissensprodukten stellt veränderte Anforderungen an die Akteur*innen, führt damit jedoch auch zu neuen Formen der Leistungskonstruktion, beispielsweise in der Darstellung von Leistungsbereitschaft und -fähigkeit. Praktiken der Hervorbringung von Leistung zeigen im digital-gestützten Unterricht eine enorme Spannbreite auf: Von der Verantwortungsübernahme für den weiteren Unterrichtsverlauf durch die lehrer*innenseitige Positionierung von Schüler*innen als ‚Digital Natives' hin zu einer – solche Szenen zeigen sich im Datenkorpus des TabU-Projektes ebenso – verfehlten Herstellung von Arbeitsfähigkeit, wenn Schüler*innen an technischen oder organisatorischen Herausforderungen (z. B. durch das Vergessen von Passwörtern) scheitern.
Zum anderen stellt das Tablet eine Materialität dar, mit dem Wissen *sichtbar* wird: So bieten die Devices nicht nur einen unmittelbaren Zugriff auf die noch im Entstehen begriffenen Wissensprodukte – ebenso wie Wissen sichtbar werden kann, das ursprünglich nicht für die Klassenöffentlichkeit bestimmt war –, durch ihre spezifische mediale Materialität ist ihnen immer die Möglichkeit der Korrektur immanent und damit der Rückbezug zum Erarbeitungsstatus des Wissensproduktes. Es ist hier also vor allem die der spezifischen Materialität innewohnende Fluidität, die neue Praktiken der Leistungskonstruktion bedingen kann.
Wenn unter Leistung nun ein „breites Spektrum an Verhalten sich selbst und Umgangsweisen den Dingen gegenüber, an Fähigkeiten, Kognition vor allem, aber auch Einstellungen und Haltungen – neben Eloquenz und Kommunikationsfähigkeit z. B. auch Aufmerksamkeit, Disziplin und Arbeitswillen, Gewissenhaftigkeit, Verantwortlichkeit und Verlässlichkeit sowie Schnelligkeit der Aufgabenbewältigung, Kooperativität, Kreativität und Aufgeschlossenheit" (Rabenstein et al., 2013, S. 677) verstanden wird, dann können erste Annahmen zur Verschiebung von Leistungskonstruktion im digital-gestützten Unterricht in diesem Beitrag nur schlaglichtartig angedeutet werden.
Leerstellen zeigen sich zudem auch auf methodologischer Ebene: Wenn auf der Mikroebene des Unterrichts sozio-mediale (Leistungs-)Praktiken in den Blick genommen werden, ermöglicht dies auch, komplexe Verschränkungen zwischen Leistung, Digitalität und Subjektivierung zu ergründen. Was in diesem Beitrag nämlich unberücksichtigt blieb, fortführend jedoch zu bedenken wäre, sind sub-

https://doi.org/10.35468/6020-08

jektivierende Effekte – auch unsere Daten verweisen auf eine weiterhin individualisierende Zuschreibung der Leistung – der Konstruktionspraktiken. Um der Komplexität der (Re-)Produktion pädagogischer Ordnungen im digital-gestützten Unterricht in weiterführenden Forschungsanliegen zudem angemessen Rechnung tragen zu können, wäre grundsätzlich zunächst methodologisch das Verständnis unterschiedlicher praxistheoretischer Lesarten, deren verschiedenen subjekttheoretischen Prämissen und damit einhergehenden Positionen zum Stellenwert von (digitalen) Materialitäten resp. unterschiedlicher Entitäten zu diskutieren und im relationalen Zusammenspiel menschlicher und dinglicher Akteur*innen, normativer Orientierungen und Gegenständen des Unterrichts einzuordnen.

Literatur

Bongaerts, G. (2007). Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie, 36*(4), 246–260.

Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Budrich Verlag.

Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(6), 869–887.

Breidenstein, G.; Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2011). Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. In K. U. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 15–38). VS Verlag.

Breidenstein, G.; Meier, M. & Zaborowski, K. U. (2012). Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für die qualitative Unterrichtsforschung. In F. Ackermann T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 157–175). Springer VS.

Breidenstein, G. & Thompson, C. (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven bildungswissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Velbrück.

Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). transcript Verlag.

Budde, J. & Rißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 2*(2), 106–119.

Freitag, W. (2020). Von Bruno Latours Assoziationen zu Theodore Schatzkis social sites. In S. Barsch & J. v. Norden (Hrsg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 27–48). transcript Verlag.

Gellert, U. (2015). Leistungskonstruktion im Mathematikunterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 79–91). Budrich Verlag,.

Gellert, U. & Hümmer, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11*(2), 288–311.

Herrle, M., Hoffmann, M. & Proske, M. (2022). Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur soziomedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE).* https://doi.org/10.1007/s11618-022-01099-8.

https://doi.org/10.35468/6020-08

Hillebrandt, F. (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15–36). transcript Verlag.

Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als poststrukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–94). transcript Verlag.

Hörning, K.l H. (2004), Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 19–39).transcript Verlag.

Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016). Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler_innen wissen und können, um in heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In S. Dorff, Sabine (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven* (S. 9–19). Narr Francke Attempto.

Kalthoff, H. (2019). Organisierte Humanevaluation. Zur Behandlung und Klassifikation von Schulinsassen. In S. Nicolae, M. Endreß, O. Berli & D. Buschur (Hrsg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit* (S. 221–247). VS Verlag.

Kraimer, K. (2000). Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschun*g (S. 23–57). Suhrkamp Verlag

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

Latour, B. (2010). Eine *neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theori*e. Suhrkamp Verlag.

Lemke, T. (2017). Einführung zu „Neue Materialismen". In S. Bauer T. Heinemann & T. Lemke (Hrsg.), *Science and Technology Studies. Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven* (S. 551–573). Suhrkamp.

Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Klinkhardt Verlag.

Mehan, H. (1979). ‚What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice, 18*(4), 285–294.

Meier, M. (2011). Die Praktiken des Schulerfolgs. In K. U. Zaborowski M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 39–161). VS Verlag.

Meister, N. & Hollstein, O. (2018), Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (123–136). Klinkhardt Verlag.

Möller, R. (2016). Das Smartphone als Leitmedium. In U. Becker, H. Friedrichs, F. v. Gross & S. Kaiser (Hrsg.), *Ent-Grenztes Heranwachsen* (S. 185–199). VS Verlag.

Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Klinkhardt.

Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Online unter: www.ihsk.de

Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunden zur schulischen Leitdifferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Beltz Juventa.

Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(5), 668–690.

Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences" im Unterricht – Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Heft 1+2/2018, 113–130.

Rabenstein, K. & Strauß, S. (2018). Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 329–346). VS Verlag.

https://doi.org/10.35468/6020-08

Reckwitz, A. (2004a). Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie.* (S. 303–328). Springer.

Reckwitz, A. (2004b). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 40–54). transcript Verlag.

Reckwitz, A. (2008a). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven einer Kultursoziologie*. transcript Verlag.

Reckwitz, A. (2008b). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In S. Hirschauer, H. Kalthoff & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Suhrkamp Verlag.

Reckwitz, A. (2016a). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie.* transcript Verlag.

Reckwitz, A. (2016b). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). Bielefeld: transcript Verlag.

Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Klinkhardt Verlag.

Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung'. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). VS Verlag.

Rose, N. & Gerkmann, A. (2015). Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung' beobachten, wenn wir nach ‚Differenz' fragen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16*(2), 191–210.

Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.

Schatzki, T. R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian Approach to Human Acitivity and the Social.* Cambridge University Press.

Schatzki, T. R. (2002). *The site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. State University Press.

Scheffer, T. (2017). Neue Materalismen, praxeologisch. *Behemoth. A Journal on Civilisation, 10*(1), 92–106.

Steinwand, J., A. Schütz & A. Welling (2017). Doing difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *‚Doing Inequality' – Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 83–99). VS Verlag.

Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Auflage. VS Verlag.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Campus Verlag.

Wrana, D. (2013). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 55–68). Wittenberger Gespräche 2012. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. VS Verlag.

Autor:innen

Matthias Herrle, Dr. phil., Juniorprofessor an der Bergischen Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Methodologien und Methoden qualitativer Sozialforschung, Unterrichts- und Interaktionsforschung, Digitalisierung in pädagogischen Settings, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften.

https://doi.org/10.35468/6020-08

Markus Hoffmann, PD Dr. phil., Akademischer Rat an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Peers im Unterricht, schulische Sexualerziehung, Empirische Schul- und Unterrichtsforschung (Schwerpunkt: Deutungsmusteranalysen), pädagogische Professionalisierung.

Matthias Proske, Dr. phil., Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts und der Schule, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung und Lehrer*innenbildung.

Juliane Spiegler, Dr. phil., bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Institut für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, z. Zt. im Vorbereitungsdienst. Forschungsschwerpunkte: Ethnographie, Subjektivierung, Praxistheorie, Emotionen.

https://doi.org/10.35468/6020-08

Till-Sebastian Idel und Gunther Graßhoff

(Un)Doing School jenseits des Unterrichts. Ethnographische Annäherungen an Praktiken „pädagogischer Laien"

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Ordnungsbildung in unterrichtsfernen Angeboten der Ganztagsschule. Der Vollzug der diese Angebote konstituierenden Praktiken wird mit einem (video-)ethnographischen Zugang und der theoretischen Heuristik der Lernkulturanalyse erschlossen. An Fallbeispielen wird aufgezeigt, wie sich die Praxislogik im Spannungsfeld eines *(Un)Doing School* bewegt. Die Praktiken der oft nicht formal pädagogisch qualifizierten Angebotsverantwortlichen zitieren auf ambivalente Weise die schulische Ordnung (bzw. das, was als eine solche imaginiert werden könnte) oder sorgen dafür, dass diese durchkreuzt wird, indem Elemente informeller Praktiken in Schule einsickern. Die Formen einer Anpassung an die und Distanzierung von der schulischen Ordnung sind nicht distinkt, sondern überlagern sich.

Stichwörter: Pädagogische Praktiken, Lernkultur, Ethnographie, Ganztagsschule, außerunterrichtliche Angebote

1 Einleitung

Die Schule ist im Großen und Ganzen durch eine klare Ordnung gekennzeichnet: Kerngeschehen ist der Unterricht, in dem die Mitglieder von Schule – Schüler*innen und Lehrkräfte – in der Regel den größten Teil ihrer Anwesenheit verbringen und der sie in der Regel am meisten in Anspruch nimmt. Schule *ist* insofern Unterricht. Neben dem Unterricht sind weitere Zonen, Teilfelder und Bühnen angesiedelt: das Lehrerzimmer, der Pausenhof, Konferenzen und insgesamt das fließende Geschehen in den Übergängen des Schulalltags. In Ganztagsschulen kommt nun etwas hinzu, das es vorher so nicht gab: sogenannte außerunterrichtliche Angebote nicht nur als fakultatives Zusatzangebot, sondern als ein integraler Bestandteil von Schule, die sich nun bis in den Nachmittag erstreckt und – in neo-reformpädagogischer Rhetorik – mehr als nur eine Verlängerung des Unterrichts bieten soll (Idel & Reh, 2015).

Innerhalb dieses Spektrums von Angeboten, die nicht Unterricht sind, werden unter anderem solche vorgehalten, die – zumindest in vielen schulischen Selbstbeschreibungen – als *unterrichtsferne* Angebote charakterisierbar sind: musische, künstlerische, sportliche, handwerkliche, im weitesten Sinne: Angebote schulisch organisierter

https://doi.org/10.35468/6020-09

Freizeitgestaltung, die von den Praxisakteuren nicht selten gerade in ihrer Differenz zu dem, wie sie Unterricht verstehen, akzentuiert werden – was nicht heißt, dass sie es faktisch auch sind. Sie liegen – im Unterschied zur Hausaufgabenbetreuung, zu Förderkursen oder unterrichtsnahen Projekten – an den Rändern von Schule und sichern gerade in den überwiegend offenen Ganztagsschulen in Deutschland nicht unerheblich deren institutionellen Bestand. In ihnen finden keine Leistungsüberprüfungen statt; etwas zu können oder gelernt zu haben, wird hier nicht durch Noten oder ähnliches bewertet. Die Schüler*innen können in der Regel Auswahlentscheidungen treffen, die Teilnahme an diesen Angeboten ist dann aber (etwa bis zur nächsten Wahlmöglichkeit im folgenden Schulhalbjahr) verpflichtend. Ein weiteres äußeres Charakteristikum dieser *Angebote jenseits des Unterrichts* ist, dass sie in nicht unbeträchtlichem Anteil von „pädagogischen Laien" (Steiner, 2013) verantwortet werden, denen eine formale pädagogische Qualifikation fehlt (Tillmann, 2021; Idel, 2021a). Es werden weitreichende programmatische pädagogische Erwartungen an diese Angebote geknüpft. Ihnen wird eine wichtige Funktion in der Erneuerung und Öffnung von Schule zugeschrieben, sie sollen das Leben in die Schule holen, non-formale und alltagsbildungsbezogene Lernerfahrungen ermöglichen und damit einem erweiterten Erziehungs- und Bildungsauftrag Rechnung tragen.

Schulethnographische Forschungen haben in den letzten beiden Jahrzehnten das Praxiszentrum von Schule – den Unterricht – in vielfältiger Weise und mit unterschiedlichsten Fragestellungen zu Aspekten der Konstitution sozialer und pädagogischer Ordnungen aufgehellt – z. B. der Peerkultur (Breidenstein & Kelle, 1998), der Teilnahme von Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen (Kalthoff & Kelle, 2000; Breidenstein, 2006), der Leistungsbewertung und Leistungsordnung (Breidenstein et al., 2010; Rabenstein et al., 2013), der Individualisierung im geöffneten Unterricht (Breidenstein & Rademacher, 2016; Reh et al., 2015). Ethnographien pädagogischer Angebote in der Randzone von Schule (Neto Carvalho, 2017; Schütz, 2015) sind hingegen Desiderat geblieben – obwohl diese Angebote zu einer Diversifizierung der schulischen Lernkultur im Ganztag beitragen und insofern ihre Praxislogik ein interessanter Gegenstand für eine Forschung ist, die beobachten will, was passiert, wenn die Ordnung von Schule bildungspolitisch induziert verändert werden soll.

Einer explorativen ethnographischen Inaugenscheinnahme pädagogischer Praktiken in diesen Angeboten, die im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt steht, stellen sich zwei Probleme: Zum einen muss eine heuristische Annäherung offen genug sein, um die Ordnungsbildung in diesen Angeboten nicht vorschnell durch die Brille einer qualitativen *Unterrichts*forschung (Rabenstein & Proske, 2018) eng zu führen. Dann würde vorschnell nach Praktiken gesucht, die dem Vollzug von Unterricht und Schule ähneln. Die Logik von außerunterrichtlichen Angeboten würde so an die von Unterricht angeschmiegt. In der ethnographischen Beobachtung muss auch damit gerechnet werden, dass sich etwas ganz anderes als (schulischer) Unterricht und (schulisches) Lernen ereignet. Zum anderen geht es aber eben dann doch

https://doi.org/10.35468/6020-09

darum, die außerunterrichtlichen Angebote als Teil der Ordnung von Schule und damit als Teil der schulischen Lernkultur zu rekonstruieren. Mit anderen Worten: Es geht darum, in der Beobachtung das Changieren in der Spannung von *Praktiken eines (Un)Doing School* in den Mittelpunkt zu rücken. Daher wird in diesem Beitrag ein lernkulturtheoretischer Beobachtungsfokus eingenommen, der weit genug ist, für diese Spannung in der Beobachtung aufmerksam zu werden.

Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Beitrag zentrale Befunde zu „pädagogischen Laienpraktiken“ in unterrichtsfernen Angeboten dargestellt werden. Die Beobachtungen wurden im DFG-Projekt JenUs[1] durchgeführt, dessen Ziel es war, die Diversifizierung der schulischen Lernkultur im Feld unterrichtsferner Angebote mit einem besonderen Blick auf den Vollzug pädagogischer Praktiken durch die Angebotsverantwortlichen zu analysieren: Wie gestaltet sich der Ganztag, wenn außerunterrichtliche Angebote von Personen durchgeführt werden, die nicht über eine pädagogische (Aus-)Bildung verfügen bzw. keine oder kaum Erfahrung mit schulischen Ordnungen mitbringen? Denn Laien haben entgegen anderen Akteuren an der Ganztagsschule keinen professionellen Bezug oder Einsozialisierung in schulische Ordnungen jenseits der eigenen Schulerfahrung. Ihr Handeln muss sich damit sehr diffus an antizipierten wie auch realen lokalen Schulkulturen orientieren. In den im JenUs-Projekt untersuchten Schulen konnten keine systematischen Einarbeitungsformen beobachtet werden, sondern eher wenig formalisierte Settings der Führung dieses Personals, die auf die Vermittlung elementarer pädagogischer Regeln abzielte (Graßhoff et al., 2019a; Bebek & Idel, 2022).

Im Folgenden wird zunächst in aller Kürze die theoretisch-methodologische Anlage der (Video-)Ethnographie im JenUs-Projekt skizziert. Dann werden anhand ausgewählter Fallbeispiele Praktiken dargestellt, die besonders aufschlussreich für das pädagogische Laienhandeln in unterrichtsfernen Angeboten erscheinen. Eigenheiten des pädagogischen Laienhandelns fallen nicht nur, aber insbesondere dann auf, wenn Routinen ins Stocken geraten. Wenn die Praxis in ihrem Fluss gestört wird, wenn Unterbrechungen Instabilitäten erzeugen, die wieder beseitigt werden müssen, lassen sich pädagogische Praktiken von Laien besonders gut – auch in ihrer Spannung zur schulischen Ordnung – analysieren.

2 (Video-)Ethnographie der Lernkultur in unterrichtsfernen Angeboten

Die Ethnographie im DFG-Projekt JenUs (‚Jenseits des Unterrichts – Ethnographische Studien zu Lernkulturen an den Rändern von Schule‘) stützte sich auf vier Schulen der Sekundarstufe in Niedersachsen und Bremen. Neben der Differenz hinsichtlich der bundesländerspezifischen Rahmenbedingungen des Ganztags un-

1 Jenseits des Unterrichts (JenUs). Ethnografische Studien zu Lernkulturen an den Rändern von Schule, DFG-Kennzeichen GR 3849/3–1, Laufzeit 2016–2020.

https://doi.org/10.35468/6020-09

terschieden sich die vier von uns untersuchten Ganztagsschulen hinsichtlich der Organisationsformen (zwischen offener und gebundener Ganztagsschulorganisation) und der Schulformen (Realschule, Gymnasium und integrierte neue Sekundarschulform bzw. Oberschule).

Um eine möglichst differenzierte Sicht über die Ganztagsprogramme sowie einen intensiven Blick in außerschulische Angebote zu erhalten, wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden kombiniert. Neben einer Dokumentenanalyse schulischer Texte (Homepage, Jahrbücher, Broschüren etc.) sowie leitfadengestützten Interviews mit Schulleitungen und/oder Ganztagsschulkoordinator*innen wurden explorative Inaugenscheinnahmen in allen außerunterrichtlichen Angeboten durchgeführt. Auf der Grundlage dieser Inaugenscheinnahmen wurden schließlich je vier Angebote für die vertiefende teilnehmende Beobachtung über mehrere Wochen hinweg ausgewählt. Anhand einer Codierung dieser Daten sowie der Rekonstruktion von ausgewählten Ausschnitten (Breidenstein et al., 2013) wurden zunächst Schulporträts und Angebotstableaus der Schulen erstellt. Die Angebotsethnographie der zweiten Phase wurde durch Videoaufnahmen ergänzt. Flankierend wurden leitfadengestützte Interviews mit den Angebotsverantwortlichen geführt. In den Kontrastierungen werden die Angebote miteinander auf der Ebene der Einzelschule sowie zwischen den Schulen verglichen.

Das Projekt orientiert sich grundlegend am Ansatz der Lernkulturanalyse (Idel, 2021b; Idel & Rabenstein, 2018), die praxis- und subjektivierungstheoretisch ausgerichtet ist. Die leitende konzeptuelle Idee ist, dass diese theoretisch-methodologische Orientierung offen genug ist, die Konstitution des Pädagogischen in der Spannung des *(Un)Doing School* zu identifizieren. Sie ist nicht fixiert auf einen schulischen Unterrichtsbegriff und sie operiert auch nicht mit einem präskriptiven Konzept normativ begründeter „guter" Lernarrangements. Lernkultur konstituiert sich vielmehr aus einer relationalen und ethnographischen Perspektive in einer Verkettung von körperlichen und sprachlichen Praktiken des Zeigens und Lernens, in denen sich die Akteure vor einem in Geltung gesetzten Horizont pädagogischer Normen als Jemand adressieren. Pädagogisches Handeln wird weiter gefasst als machtvolle intergenerationale Kontinuierungsarbeit verstanden, in der Pädagog*innen an (bezogen auf), mit (ko-konstruktiv) und zuweilen auch gegen (intervenierend) Kinder und Jugendliche agieren (Ricken, 2015). In wechselseitigen Ansprachen, im praktischen Tun und im Umgang mit Dingen werden Subjektpositionen geschaffen, in denen sich die pädagogische Differenz zwischen Zeigen und Lernen (Prange, 2005) aufspannt und zu denen sich die Akteure ins Verhältnis setzen. In diesen Positionierungen werden Heranwachsende zu Lernenden gemacht und Erwachsene in der Vermittlungsposition in ihrem Zeigen als Zeigende autorisiert (Merl, 2021). Ob sich in einer Situation Pädagogisches konstituiert oder nicht und auf welche Weise eine Situation damit eine pädagogische Valenz gewinnt, ist dann eine empirisch zu

https://doi.org/10.35468/6020-09

klärende Frage. Sie ist nicht schon dadurch vorentschieden, dass ein Angebot durch das Feld als ein pädagogisches bezeichnet wird.
Für die (Video-)Ethnographie wurde eine entwicklungsoffene, d. h. durch Beobachtungen auch irritierbare, revidierbare und damit veränderungsfähige Beobachtungsheuristik zur Analyse der Ordnungsbildung von Lernkultur(en) formuliert. Mit dieser wurden drei, die entdeckende Beobachtung leitende Foki konzeptualisiert:

(a) Der erste Beobachtungsfokus richtet sich auf die *Raum-/Zeitordnungen*. Die Dimension von räumlicher und zeitlicher Organisiertheit rückt hier ins Zentrum der ethnographischen Aufmerksamkeit durch Fragen nach der Raumgestaltung und Raumnutzung, nach der Offenheit und Geschlossenheit des hergestellten Raumbezugs, nach der räumlichen Abgrenzung des Geschehens, nach der An- und Besiedlung der Räume durch die Akteure an bestimmten Plätzen sowie Orten, die verlassen werden können oder an denen man festgesetzt scheint. Außerdem werden Fragen nach dem Umgang mit Zeit im Vollzug der Angebote gestellt, d. h. wie Zeit gewährt wird, welche Rolle Tempo bzw. zeitliche Bedrängtheit spielen, wer wie(viel) Zeit für was erhält etc.

(b) Der zweite Beobachtungsfokus betrifft die *Interaktions- und Beziehungsgestaltung* der beteiligten Akteure: Wer bezieht sich wie auf wen, wie sprechen sich die Akteure als wen an? Wie werden Situationen definiert, welche Normen werden aufgerufen, welche Subjektpositionen eingeräumt, angenommen oder zurückgewiesen? Welche Themen werden in der Interaktion von wem gesetzt, wer kann sich wie beteiligen bzw. wird beteiligt? Und wie zeigt sich die für das Pädagogische konstitutive Figuration, d. h. wechselseitige Durchdringung von Be- und Entzogenheit sowie Autonomie und Heteronomie?

(c) Der dritte Beobachtungsfokus rückt den *(lernenden) Umgang mit der Sache* in den Mittelpunkt: Worüber wird im Angebot gesprochen? Auf was richtet sich die Aufmerksamkeit der Gruppe? Was wird als Aufmerksamkeitszentrum von den Angebotsverantwortlichen gesetzt? Was wird als „Haupttätigkeit“ ausgegeben? Auf welche Dinge und Requisiten, auf welches Material beziehen sich die Praktiken im Umgang mit der Sache? Was wird als relevantes Wissen und Können markiert? Inwiefern wird ein Ziel im Umgang mit der Sache verfolgt bzw. in der Öffentlichkeit der Gruppe als Ziel vorgegeben? Wie wird auf eher „nicht-schulische“ Themen rekurriert? Wie wird ein eventueller Bezug auf Schulisches explizit und (un-)verbindlich gemacht?

3 Skripte pädagogischer Ordnungen in der Spannung des *(Un)Doing School*

Wir wollen im Folgenden im Überblick Szenen und Praktiken auffächern, um zu zeigen, wie sich in der pädagogischen Ordnung der von Praxisakteuren als eher unterrichtsfern deklarierten Angebote Bezugnahmen auf schulische wie auch auf außerschulische Praktiken beobachten lassen.

https://doi.org/10.35468/6020-09

3.1 Imitation und Distanzierung von der schulischen Ordnung

Obwohl Laien in der Ganztagsschule über kein professionelles schulpädagogisches Know-how verfügen, sind in den Praktiken ihrer Angebote ‚Skripte' einer klassisch schulischen Ordnung zu finden. Es ist aber keinesfalls ausschließlich nur zu beobachten, dass sich im Rahmen von Schule Praktiken pädagogischen Handelns den schulischen Regeln ‚anpassen'. Auffällig an den Angeboten von Laien ist, dass die schulische Ordnung sowohl imitiert als auch negiert werden kann. Nachahmung und Distanzierung erscheinen von außen betrachtet widersprüchlich. Es lässt sich keine stabile, von den Akteuren praktisch beständig reproduzierte Ordnung unterrichtsferner Angebote beobachten, sondern eher eine Vielfalt unterschiedlich strukturierter Ordnungen. Die beiden genannten Phänomene zeigen sich innerhalb der Angebote zuweilen bruchlos nebeneinander, teils ineinander verschränkt. Insbesondere in den nicht seltenen prekären Situationen lässt sich beobachten, dass Anbietende versuchen, das jeweilige Problem zu lösen, indem sie auf eine rigide (imaginierte) schulische Ordnung zurückgreifen. Sie versuchen eine (vorgestellte) Lehrer*innenrolle zu übernehmen. In einem recht frei angelegten Angebot ist dann bspw. plötzlich davon die Rede, dass störende Schüler*innen als Strafe vor die Lehrerzimmertür gesetzt werden.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass auch eine Ausführung schulischer Ordnung seitens der Schule an die (außer- wie innerschulischen) Angebotsverantwortlichen herangetragen wird, wodurch sich Anbietende in herausfordernden und prekären Situationen wiederfinden, da sie widersprüchliche Aufgaben und Funktionen bearbeiten müssen. Als Beispiel einer solchen herausfordernden Herstellung von Ganztagsschule kann die paradoxe Struktur einer freiwilligen Verpflichtung angeführt werden (Idel & Kunze, 2008): Einerseits werden Schüler*innen durch eine interessengeleitete freiwillige Auswahlentscheidung zu einem ‚Angebotsmitglied'. Andererseits besteht Schulpflicht und damit eine verpflichtende, regelmäßige Teilnahme seitens der Schüler*innen im angewählten Angebot. Für die Angebotsverantwortlichen führt dies dann zur Pflicht, die Anwesenheit zu kontrollieren und festzuhalten, wobei sie durch diese (Kontroll-)Praktik auch immer wieder den schulischen Rahmen des Angebots und dessen Verpflichtungsgebot gegenüber den Schüler*innen verdeutlichen (müssen). Die Anwesenheitskontrolle als eine in Schule wichtige Praktik entwickelt sich jedoch durch die vorgefundene geringe Informationsweitergabe an die Angebotsverantwortlichen, z. B. welche Schüler*innen krank gemeldet sind, zu einer Farce bzw. zu einer „Als-ob-Praktik" (Idel & Kunze, 2019; Graßhoff et al., 2019b). Der auferlegte Vollzug der Praktik, Anwesenheiten zu kontrollieren, kann so in unkontrollierbare bzw. prekäre Situationen führen, wie das folgende Beispiel zeigt.

> Herr Schwan liest die ersten Namen vor. Sprachliche Bestätigungen von einigen („Ja") oder auch bestätigende Meldungen sind zu sehen, worauf Herr Schwan etwas abhakt. Ein weiterer Name wird von Herrn Schwan vorgelesen, worauf ein Junge aus der ersten Reihe

https://doi.org/10.35468/6020-09

> lächelnd ein „Vielleicht“ sagt. „Vielleicht?“, fragt Herr Schwan zurück und sagt dann etwas ernsthaft: „Ja oder Nein?“ Der Junge kichert eher, als dass er etwas antwortet. Herr Schwan liest einen weiteren Namen vor, und der Sitznachbar des Jungen sagt auch etwas amüsiert: „Vielleicht.“ Herr Schwan wiederholt noch einmal: „Ja oder nein“, erhält aber nur ein Lächeln, worauf er etwas in der Liste notiert und den nächsten Namen nennt.

In der Beschreibung wird (zunächst) ein Stocken in der Kontrollpraktik bzw. ein Kontrollverlust im schulischen Auftrag deutlich. Aufgrund der unzureichenden Informationen für die außerschulischen Angebotsverantwortlichen ist nicht Herr Schwan selbst Wissensträger, sondern die Schüler*innen sind es: Nur sie können den Übergang vom Vormittag in den ‚Ganztag‘ überbrücken und wissen, wer schon am Vormittag gefehlt hat. Herr Schwan begegnet dieser Auskunftsverweigerung nach einer Rückfrage mit der Aufforderung, mit „Ja oder Nein“ zu antworten. Durch die unspezifischen Antworten der beiden Schüler mittels „vielleicht“ konterkarieren sie die Logik der Dokumentation, die klar mit ja oder nein codiert ist. Herr Schwan hingegen dokumentiert weiter und verbleibt damit beobachtbar in der schulischen Praktik bzw. in der Rolle des protokollierenden Kontrolleurs. Darüber hinaus wird anhand der Beschreibung deutlich, dass Schüler*innen nicht passiv in die Rolle von ‚Kontrollierten‘ kommen, sondern zugleich diese Rolle bzw. die Kontrolle durch eine freiwillige Angabe ihrer Identität erst mit ermöglichen (müssen). Die widersprüchliche Struktur der freiwilligen Verpflichtung verdeutlicht sich somit auch (neben den Praktiken der Angebotsanwahl) in der Anwesenheitskontrolle, da sich die Schüler*innen freiwillig bzw. mitwirkend der Pflichterfüllungskontrolle unterziehen sollen. Interessant ist ferner, dass Herr Schwan innerhalb dieser widersprüchlichen schulischen Ordnung von Freiwilligkeit und Pflicht verbleibt und diese selbst dann weiter verbürgt, als sie eigentlich schon von den Schüler*innen ironisierend gebrochen wurde.

Die zweite herausgearbeitete Struktur, wie Laien in den beobachteten Angeboten Ordnung herstellen, kann als symbolische Distanzierung von schulischer Ordnung bzw. vom Pädagogischen insgesamt gelesen werden. Laien in der Ganztagsschule handeln in prekären Situationen zum Teil so, dass sie selbstverständliche pädagogische Aufgaben *nicht* angehen. Wird es prekär, ‚steigen sie aus der Situation aus‘ oder ‚schauen einfach weg‘, verweigern sich also der pädagogischen Aufgabe. Nun ist das ‚Wegschauen‘ durchaus auch im professionalisierten Handlungsrepertoire von Lehrer*innen oder (Schul-)Sozialarbeiter*innen zu finden, dort aber idealtypisch als aktives Unterlassen oder pädagogische Permissivität (Wernet, 2003) – eben als eine professionelle Praktik. Auch wenn die implizite pädagogische Motivierung in Beobachtungen von Praktiken nicht unmittelbar zugänglich ist, scheint bei den untersuchten Laien anderes im Spiel zu sein: Das Wegschauen und Unterlassen zeigt sich bei ihnen zumeist nicht als pädagogisch begründungspflichtige und -fähige Praktik, sondern schlicht als Rückzug auf die Rolle des Laien, der sich als Grenzgänger an den Rändern der Schule aufhält.

https://doi.org/10.35468/6020-09

> Als der Anbieter eines Fußballangebots nach dem Protest der Teilnehmenden auf das ‚Training' bzw. die Übungs- und Technikeinheiten verzichtet und dem Wunsch der Schüler*innen nach ‚freiem Spiel' nachgibt, nimmt er sich auch stark in der Rolle des Trainers und Schiedsrichters zurück. Er greift auch dann nicht ein, als sich im selbstorganisierten Spiel die Unstimmigkeiten über Freistöße, Fouls etc. summieren und erwartungsgemäß zu einer schwierigen Situation führen. In der sich zuspitzenden Situation, die auch eine Verweigerung des Mitspielens einzelner Schüler*innen nach sich zieht, agiert der Anbietende vielmehr als Teilnehmer, der seine Meinung (unter vielen) in der Gruppe kundtut. Erst als einer der protestierenden Schüler das Gespräch mit ihm sucht, verlässt er die eher passive Rolle. Er belehrt den Schüler hinsichtlich seines Verhaltens und droht ihm die Konsequenz des Ausschlusses (bei erneuter Störung) an.

Der Angebotsverantwortliche changiert damit in unterschiedlichen Rollen: Funktioniert die intrinsische und freiwillige Kooperation der Schüler*innen nicht, interpretiert er seine Aufgabe nicht ohne weiteres als eine pädagogische, nämlich die Motivation bei den Schüler*innen (wieder)herzustellen. Wie in diesem Beispiel kann bei Laien dann auch beobachtet werden, dass sie sich auf ihre spezifische Position, keinen klaren schulischen bzw. pädagogischen ‚Auftrag' zu haben, zurückziehen.

Eine Distanzierung von schulischen Aufgaben und Erwartungszuschreibungen fällt auch in einem Schachangebot auf. In der Interaktion zwischen dem Anbietenden Herrn Sonntag und den zehn Schüler*innen ist neben einer beobachtbaren (‚körperlichen' und didaktischen) Zurückhaltung auch ein ‚Negieren des Settings' vom Anbietenden erkennbar.

> Herr Sonntag nimmt in zahlreichen Situationen, vor allem während die Schüler*innen Schach spielen, eine passiv wirkende Haltung ein, indem er sich beobachtend am Rand des Geschehens aufhält und dabei häufig die Arme hinter seinem Rücken verschränkt. In dieser zurückhaltenden, schweigsamen Art verbleibt Herr Sonntag auch vielfach bei Störungen oder Konflikten, wodurch einzelne Schüler*innen eigeninitiativ die Rolle von Co-Anbietenden einnehmen und andere Schüler*innen ermahnen oder die Auseinandersetzungen suchen (z. B. bei Aufgabenverweigerung). Dabei erscheint es so, als ob Herr Sonntag geduldig diesen Aushandlungsprozessen Raum lässt, dabei auf Einsicht bzw. Einigung wartet, bevor er den Prozess beendet, indem er bestimmt, mit welchen Aufgaben oder Schritten es weitergeht. Die wenig intervenierende Art von Herrn Sonntag fällt besonders in Konfliktsituationen auf, die den Angebotsverlauf massiv ins Stocken bringen.

Auch hier werden sowohl körperliche als auch symbolische Distanzierungen von der pädagogischen Aufgabe deutlich. Anscheinend versteht Herr Sonntag seine Rolle so, dass er als Laie zwar die Verantwortung für den Ablauf übernimmt, pädagogisch aber nicht intervenieren muss. Dies lässt eben nicht auf pädagogische Permissivität schließen, sondern kann in der Situation leicht als Indifferenz gegenüber dem Pädagogischen von der Beobachterin wahrgenommen werden.

https://doi.org/10.35468/6020-09

Sind im Kontext von Unterricht vergleichbare Beobachtungen denkbar, also dass Unstimmigkeiten, Streitigkeiten oder Regelverstöße bewusst ungesehen oder unbearbeitet bleiben und Kritik seitens der Schüler*innen ungehört bleibt, scheint sich hier die beobachtete pädagogische Praxis zu unterscheiden. Das meint nicht, dass die Schüler*innen dauerhaft unbeachtet bleiben. Im Gegenteil, Herr Sonntag lobt die Schüler*innen häufig hinsichtlich ihrer Leistungen und Entwicklung im Schachspielen. Im Allgemeinen scheint es jedoch so, dass die inhaltliche Angebotsgestaltung und die Gestaltung von Gruppenprozessen streng auf die Sache begrenzt sind. Neben dem Erlernen und Spielen von Schach in der Gruppe sind pädagogische Aspekte wie z. B. voneinander zu lernen, miteinander konstruktiv umzugehen oder Konflikte aushandeln zu können nicht als handlungsleitende Referenzen sichtbar.
Die Analysen legen die Interpretation nah, dass sich die von uns beobachteten Laien in den Angeboten tendenziell weniger in einer aktiven pädagogischen Verantwortung sehen, Konfliktsituationen mit Schüler*innen zu bearbeiten. Es lassen sich (Ab-)Brüche beobachten, die in kontrastierenden Fällen mit Lehrer*innen oder auch Sozialpädagog*innen so eher nicht aufzufinden wären. Gerät die Ordnung einer außerunterrichtlichen Praxis in der Ganztagsschule an ihre Grenzen, ist es somit nicht unwahrscheinlich, dass sich Laien auch der Verantwortung für die (pädagogische) Bearbeitung der Situationen entziehen.
Wie erwähnt, zeigen sich die beschriebenen Phänomene der Nachahmung und Distanzierung von schulischer Ordnung innerhalb eines Angebots nicht selten bruchlos nebeneinander, teils ineinander verschränkt. Wir konnten beobachten, wie Anbietende auf opportune Weise zwischen Adaption und Negation schulischer Praktiken changieren, um in prekären Situationen zunächst für sich handlungsfähig zu bleiben (unabhängig davon, ob dies letztlich erfolgreich ist oder nicht).

3.2 Einsickern informeller Praktiken

Neben dem opportunen Changieren zwischen Imitation der (imaginierten) schulischen Ordnung und Distanzierung von dieser (bis hin zur Negierung), lässt sich ein weiteres Merkmal beobachten, das in Angeboten von pädagogischen Laien auffällt: Der Trend bzw. die Tendenz zur Reproduktion einer (nicht-schulischen) Sachkultur. Laien, so die These, adaptieren Ordnungen aus anderen institutionalisierten wie informellen Erfahrungskontexten und bringen diese mit in die Schule. Zum Beispiel fällt in einem Garten-Angebot die körperliche Interaktion zwischen der Anbietenden, Frau Mahler, und den 13 teilnehmenden Fünft- und Sechstklässler*innen auf. Diese gestaltet sich vor dem Hintergrund des schulischen Rahmens, in dem von einer relativen Distanziertheit ausgegangen werden kann, und der Tatsache, dass sich die Beteiligten erst wenige Male gesehen haben, ungewöhnlich intensiv durch eine gelassene, selbstverständliche körperliche Nähe. So werden Schüler*innen bspw. umarmt, geschoben oder quasi mitgenommen und ‚unter den Arm geklemmt', um sie auf etwas hinzuweisen.

https://doi.org/10.35468/6020-09

Während die genannten Körperpraktiken, die auf den Umgang mit den Dingen im Schulgarten bezogen sind, durchaus im Rahmen Schule vorkommen können (wenn auch eher in der Grundschule) und vielleicht deshalb für alle Beteiligten unauffällig von statten gehen (Körperkontakt löst sich fließend wieder auf, keine Irritation bei den Schüler*innen sichtbar), wird der Körperkontakt im Rahmen dieses Angebots dort auffällig, wo er darüber hinausgehend im engeren Sinne in pädagogische, insbesondere disziplinierende Praktiken eingebunden ist und/oder wo unter Beteiligten ein Stocken, eine Irritation beobachtbar wird. In den Blick geraten hier zunächst Situationen, in denen Frau Mahler Körperkontakt zur Ermahnung und Regulierung einsetzt:

> Als ein Schüler sich hingebungsvoll darin probiert, den von anderen in Gebrauch befindlichen Gartenschlauch zu quetschen und zu drehen, um den Wasserfluss zu blockieren (was ihm nicht gelingt), huscht Frau Mahler von hinten nah an ihn heran, legt ihre Hand auf seine Schulter und flüstert schnell und trocken, quasi verschwörerisch: „Schlauch schön gerade lassen, sonst werden wir heute nicht mehr fertig und dann stehen wir hier!“ Der Schüler lächelt sie an (kurzer Blickkontakt, eher verlegen als verschmitzt), lässt vom Schlauch ab und geht.

Das Beschriebene weist darauf hin, dass Laien im untersuchten Feld gegenüber den Teilnehmenden potentiell auf Handlungsweisen zurückgreifen können, die ihnen aus anderen Zusammenhängen bekannt sind. Im Falle von Frau Mahler sind dies informelle, familiäre Praktiken; die Teilnehmenden werden zu ‚ihren’ Kindern und sie zeigt sich ihnen gegenüber als mütterliche Figur. Dieser Rückgriff ist – zumindest im gezeigten Beispiel – für die Schüler*innen anschlussfähig. Spätestens wenn gelegentlicher Körperkontakt aber nicht nur allgemein als Gestaltungsmittel, sondern als erste Wahl bei deviantem Verhalten von Schüler*innen zum Einsatz kommt, rührt das letztlich an ernst zu nehmende Fragen pädagogischer Professionalität.
Das beschriebene Phänomen der Reproduktion nicht-schulischer Sachkulturen wäre jedoch verkürzt besprochen, würden nicht auch solche Szenen in den Blick genommen, in denen ‚das Andere’ überraschende und in der Analyse komplexe Interaktions- und Lernmomente hervorbringt:

> Nachdem im sommerlichen Schulgarten alle Schüler*innen aufgefordert wurden, sich Stationen zuzuordnen und ihre Hände zu waschen, sitzen auch Denis und Bjarne – ohne vorheriges Händewaschen – an ihrer Station, wo Möhren geschält und geschnitten werden sollen. Um Bjarne richtiges Schälen zu zeigen, greift Frau Mahler (stehend) von hinten um ihn herum und schält blitzschnell vor seinem Gesicht. Bjarne ruft ein beeindrucktes „Wow!“ aus. Auch Denis beobachtet lächelnd, was ihm gegenüber geschieht. Frau Mahler energisch: „Und zack, zack, zack. Und zack, zack, zack. So fertig!“. Möhre und Schäler liegen vor Bjarne, Frau Mahlers Hände auf seinen Schultern. „Und jetzt bist du dran!“ Langsam greift Bjarne die Karotte und entfernt letzte Schalenreste.

https://doi.org/10.35468/6020-09

Zunächst kann konstatiert werden, dass die Form des Zeigens in dieser Szene nicht bzw. kaum didaktisiert ist. Es entspricht viel eher einer kleinen Profi-Vorführung als einer konkreten Anleitung für Anfänger*innen. Gleichzeitig scheinen die beiden Schüler durch die Darbietung beeindruckt und motiviert. Wie in anderen Szenen setzt das Angebot hier weniger auf didaktisierte Anleitung und schrittweise Heranführung an eine Aufgabe als auf die (wiederholte) niedrigschwellige Aufforderung zum Mitmachen. Während es im Unterricht darum geht, Lernen professionell herzustellen, stellen sich im Garten-Angebot potentiell gemeinsame Erfahrungsmomente ein. Wie sie das korrekte Schälen und Schneiden konkret durchführen, müssen sich die Schüler*innen selbst erschließen. Frau Mahler sorgt aber für eine Atmosphäre, in der sich die Schüler*innen zum Mitmachen motiviert fühlen und folglich als Interessierte und Lernende zeigen. Dies wird im weiteren Verlauf noch deutlicher.

> Als Bjarne sich danach erkundigt, ob die Scheiben richtig geschnitten sind, ruft er Frau Mahler herbei und streckt ihr eine Scheibe entgegen. Frau Mahler kommt (Hände hinter'm Rücken) heran, beugt sich zur Scheibe vor und fragt im sachlich-fordernden Tonfall (ohne in der Bewegung abzustoppen): „Hast du Hände gewaschen?“ Noch bevor Bjarne sein knappes „Ja“ rausbringen kann, isst Frau Mahler ihm die Möhrenscheibe aus der Hand. „Sicher?“ fragt sie kauend zurück. Mit Bjarnes wiederholtem „Ja“ und einem Blick zur kameraführenden Forscherin (skeptisch? Verbündung suchend?) geht sie wieder und kommentiert knapp: „Gut!“ (bezogen auf das Händewaschen) und lauter: „Perfekt!“ (bezogen auf die Scheibe).

In dieser Szene zeigt sich auf besondere Weise das Vertrauen und die offene Nähe der Anbieterin. Selbst vor einer möglicherweise schmutzigen Kinderhand schreckt sie nicht zurück, was schon im familiären Kontext grenzwertig ist. Frau Mahler nimmt Bjarnes Antwort für bare Münze und ihn als Auskunftgeber ernst. Mit dem Blick zur Forscherin kann zwar davon ausgegangen werden, dass sie sich hinsichtlich des Wahrheitsgehalts der Aussage durchaus unsicher ist; dennoch nimmt sie dies billigend in Kauf. Im Mittelpunkt steht – für den Schüler Bjarne mag das überraschend sein – nicht die Frage, ob das Händewaschen korrekt ausgeführt wurde, im Zweifelsfall nachgeholt, das Ausbleiben ggf. gar sanktioniert werden muss. Stattdessen zeigt sich Frau Mahler gegenüber Bjarne in einer Weise, die das von ihr verbal Problematisierte sogleich übergeht zugunsten eines witzigen, unbedarften gemeinsamen Moments, dem im ‚Flow‘ des Zusammenarbeitens situativ stattgegeben wird.

> Ein paar Minuten später (ohne dass Frau Mahler dies mitbekommt) fragt Bjarne einen älteren, aushelfenden Schüler unvermittelt und im sachlich-dezenten Tonfall, wo man hier Hände waschen könne, und tut es kurz darauf.

Spannend ist nun die Frage, inwiefern das Aus-der-Hand-Essen der Möhrchenscheibe, die Frage nach den gewaschenen Händen und das nachträgliche Händewaschen (ohne dass die Anbieterin dies mitbekommt) zusammenhängen. Unter-

https://doi.org/10.35468/6020-09

stellt man einen Zusammenhang, kann die Szene folgendermaßen interpretiert werden: Die hier beobachtete Interaktion ist nicht von einer schulischen Rollenspezifik geprägt, sondern muss eher als Passieren einer gemeinsamen Arbeitspraxis umschrieben werden. Mit der fälschlichen Bejahung der Hände-Wasch-Frage durch Bjarne treffen jedoch Rollenmomente des Schülerseins (Warum soll er etwas zugeben, was nicht nachgeprüft werden kann?!) auf die von Frau Mahler initiierte Praxis des gemeinsamen, von Bereitschaft und Vertrauen geprägten Tuns, wie sie sie im Rahmen der Gartenarbeit außerhalb von Schule praktiziert. Indem Bjarne sich selbstständig nach einer Waschgelegenheit erkundigt und nachträglich seine Hände wäscht, befähigt er sich, an dieser Praxis teilzunehmen, Teil der Sache und der Gemeinschaft zu sein und eben nicht wieder in die Situation zu kommen, Vertrauen missbrauchen zu müssen. Die hier beobachtete Praxis ist nicht professionell, gleichzeitig eröffnen Vertrauensvorschuss und das selbstverständliche Ernstnehmen der gemeinsamen, sachorientierten Arbeit jedoch anders gelagerte Lernmomente, die bei aller Zufälligkeit und Flüchtigkeit Beachtung verdienen.

4 Ausblick

In der Analyse der präsentierten Szenen stand die Frage im Zentrum, wie in von pädagogischen Laien verantworteten unterrichtsfernen Angeboten des schulischen Ganztags Strukturen schulischer Ordnung adaptiert oder auch systematisch unterlaufen werden. Es wurde die These entfaltet, dass sich sowohl eine Überfokussierung auf das Schulische beobachten lässt als auch dessen Negierung und sich beide Modi überlagern und changieren können. Zudem lassen sich die pädagogischen Ordnungen auch als Übersetzungen aus außerschulischen Feldern beobachten: Laien machen das Angebot an der Ganztagsschule so, wie es außerhalb von Schule routiniert gemacht wird und wie sie es von dort gewohnt sind (z. B. in der Familie, im Verein, im Training etc.).
Versucht man von der Warte einer höheren Allgemeinheit aus gesehen zu verstehen, welche Strukturgemeinsamkeiten in den präsentierten Szenen aufscheinen, lassen sich aus unserer Sicht folgende Strukturmomente festhalten: Unterrichtsferne Angebote sind – bei aller Variation – durch eine schwache institutionelle Strukturierung, d. h. sachliche und soziale Rahmung geprägt. Während die Ordnungsbildung im Unterricht durch ein stabilisierendes, äußeres Drittes der Institutionalisierung entlastet wird (curricular durch den Lehrplan, sachlich durch die daraus resultierenden Inhalte, zeitlich nicht nur durch die Zeitstruktur, sondern auch durch die Geschichte der Lerngruppe *in the long run*, sozial durch die Rollenasymmetrie und durch Professionalität), ist die Ordnungsbildung in außerunterrichtlichen Angeboten durch erhöhte Kontingenz bzw. eine gesteigerte Emergenzkonstellation geprägt. In dieser äußeren Strukturschwäche und inneren Offenheit lagert die pädagogische Potenzialität und Optionalität der außerun-

https://doi.org/10.35468/6020-09

terrichtlichen Lernkultur als anderer Erfahrungsraum – wie auch zugleich ihre Anfälligkeit für pädagogische Entgrenzungen und ambivalente Zitationen bzw. Anleihen unterrichtlicher Strukturelemente (Sanktionsmittel, Disziplinierungen etc.). Insofern sind die Ordnungen in wesentlich größerem Ausmaß das Werk der Akteure und ihrer Praktiken. Letztere lassen sich dann auch – mehr als dies im Unterricht der Fall ist – als ein offenes Ringen um das Problem sozialer und pädagogischer Ordnungsbildung verstehen.

Literatur

Bebek, C. & Idel, T.-S. (2022). Pädagogische Laien als Akteure in der Organisation Ganztagsschule. Ethnographische Beobachtungen aus dem Forschungsprojekt JenUs. In *IFS-Bildungsdialog* (im Erscheinen).

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Springer VS.

Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Juventa.

Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2016). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule.* Springer VS.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie*: *Die Praxis der Feldforschung.* UTB.

Graßhoff, G., Haude, C., Idel, T.-S., Bebek, C. & Schütz, A. (2019a). Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnographien zu außerunterrichtlichen Angeboten. *Die Deutsche Schule, 2019(2),* 205–218.

Graßhoff, G., Haude, C., Bebek, C., Schütz, A. & Idel, T.-S. (2019b). Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagsschulen. *Neue Praxis, 2019, 2*, 181–197.

Idel, T.-S. (2021a). Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In Graßhoff, G. & Sauerwein, M. (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 184–200). Beltz Juventa.

Idel, T.-S. (2021b). Vermitteln. In Budde, J. & Eckermann, T. (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 47–77). Klinkhardt.

Idel, T.-S. & Kunze, K. (2008). Entwicklungsaufgabe Ganztagsschule. Neue Zuständigkeiten und professionelle Anforderungen – am Beispiel Rheinland-Pfalz. *Die Deutsche Schule, 2008, (1)* 97–108.

Idel, T.-S. & Kunze, K. (2020). Jugend(kultur) und Ganztagsschule. In Gibson, A., Hummrich, M. & Kramer, R.- T. (Hrsg.). *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung* (S. 127–145). Springer VS.

Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnografische Perspektive auf Schule und Subjektivierung. In Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 41–54). VS Verlag.

Idel, T.-S. & Reh, S. (2015). Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganztag. In Hascher, T., Idel, T-S., Reh, S., Thole, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 115–130). Verlag Barbara Budrich.

Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik 46(2000) 5*, 691–710.

Merl, T. (2021). Sich der pädagogischen Handlungsfähigkeit vergewissern: Autorisierungen im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 10, 2021,* 43–55.

Neto Carvalho, I. (2017). *Gymnasium und Ganztagsschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung.* Springer VS.

https://doi.org/10.35468/6020-09

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik.* Schöningh.
Proske, M. & Rabenstein, K. (2018). *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren.* Klinkhardt.
Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik 59, (5)* 668–690.
Reh, S., Fritsche, B., Idel, T.-S., Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015) Lernkulturen. *Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*. Springer VS.
Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In Böhme, J., Kramer, R.-T. & Hummrich, M. (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Springer VS.
Schütz, A. (2015). *Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagsschulen.* Springer VS.
Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagsschulen. *Bildungsforschung, 10, 2013, 1,* 64–90.
Tillmann, K. (2020). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagsschulen. In Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1377–1396). Springer VS.
Wernet, Andreas (2003). Pädagogische Permissivität. *Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Springer VS.
Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2010). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule.* Springer VS.

Autoren

Gunther Graßhoff, Dr. phil., Professor für Sozialpädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Ganztagsbildung, Migration.

Till-Sebastian Idel, Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität; rekonstruktive Unterrichts- und Schulforschung; Theorien des Unterrichts und der Schule.

https://doi.org/10.35468/6020-09

Mandy Schiefner-Rohs und Isabel Neto Carvalho

Unterricht(svorbereitung) als (medien-)kulturelle Krise. Praxistheoretische Überlegungen zu Unterricht als Teil mediatisierter Lernkultur

In der schulpädagogischen Auseinandersetzung wird die Frage danach, was Unterricht genau ist bzw. wie sich dieser zeigt, meist empirisch so beantwortet, dass ein Blick in ein Klassenzimmer geworfen wird. Unterricht unter der Perspektive von Medialität zeigt sich aber zunehmend brüchig, da unter ihr Unterricht nicht mehr nur raum-zeit-gebunden sichtbar wird. Der Beitrag plädiert dafür, pädagogische Praktiken auf der einen Seite an den raum-zeitlichen Grenzen von Unterricht zu betrachten und zweitens Ding-Praktiken zu fokussieren, um sich so einen geöffneten Zugang zu diesen sich transformierenden Praktiken zu schaffen.

Unter Bezugnahme auf die Lernkulturtheorie, die Lernende als sich in pädagogischen Praktiken sprachlich und körperliche Zeigende versteht, und die durch das Zeigen der Dinge und deren Readressierung subjektiviert werden, wirft der Beitrag ein empirisches Schlaglicht auf Praktiken der Unterrichtsvorbereitung. In ethnographischer Weise werden so mediale Ding-Praktiken beschrieben und analysiert. Diese inszenieren sich als (medien)kulturelle Krise, innerhalb derer die Lehrperson in engverwobener Beziehung zu den Artefakten, digitalen Daten und dahinterliegenden Plattformen steht. Denn der Lehrende zeigt sich als „Sachersteller“ und Medien geben durch ihre Affordanzen bestimmte Handlungen vor.

Die Analyseergebnisse offenbaren, dass neben der Transformation bestehender schulischer Ordnungen, auch neue Relationen zwischen den an der Praktik beteiligten Akteuren und Aktanten entstehen. Die Lernkulturtheorie benötigt daher aus Sicht der Autorinnen eine Erweiterung dahingehend, dass den pädagogischen Ding-Praktiken ein Status zugeschrieben wird, der es ermöglicht, das komplexe Wechselverhältnis von menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten und die mit ihnen verbundenen Lern- und Subjektivierungsprozesse in unterrichtsnahen und -ferneren Praktiken zu analysieren. Als besonders anschlussfähig erscheinen ihnen nicht-affirmative Konzeptionalisierungen digitaler Medien, die Schule als in einer Kultur der Digitalität verortet verstehen.

Schlagworte: Videographie, Eye-Viewing, Ethnographie, Lernkulturtheorie, Unterrichtsforschung, Medien, Digitalität, Unterrichtsvorbereitung, Praxistheorie, ANT

https://doi.org/10.35468/6020-10

1 Unterricht als ‚unsichtbar werdendes Konstrukt'

Die Frage danach, was Unterricht genau ist bzw. wie sich Unterricht zeigt oder wie man ihn beschreiben kann, ist aus schul- und medienpädagogischer Perspektive bisher – von einigen Ausnahmen (vgl. Sünkel, 1996; Geier & Pollmanns, 2016; Pollmanns, 2019; Proske & Rabenstein, 2018) abgesehen – kaum näher beleuchtet. Man bezieht sich darauf, Unterricht v.a. über die Institution Schule und damit verbunden die Performanz im Klassenzimmer zu bestimmen, u.a. auch, weil die sich so zeigende Unterrichtspraxis (d.h. Lehrperson(en) und Schüler*innen befinden sich zu festen Zeiten in festen Räumen) als zeitlich stabil erwies. Anwesenheit vor Ort zu festen Zeiten sowie pädagogische Absicht wurden so neben weiteren zu zentralen Institutionsmerkmalen für Schule (u.a. Herrlitz et al., 1997; Sünkel, 1996, S. 123). Daran schloss sich die Annahme an, dass das, was Unterricht sei, sich auch empirisch gut in den Blick nehmen ließe. Es werde nur ein forschender Blick in ein Klassenzimmer benötigt, um vermeintlich Unterricht „zu sehen". Innerhalb der schulpädagogischen Auseinandersetzung hat sich damit die Arbeit an Transkripten, Videographien und Fällen von so beobachtetem Unterricht als Moment der *empirischen* Bestimmung als gehaltvoll erwiesen. Unterricht wird darin über die Situation (vgl. Sünkel, 1996; vgl. auch Wolf in diesem Band) des Zusammenkommens in einem Raum und sich dort zeigende Interaktions- und Kommunikationspraktiken „sichtbar", sei es über spezifische Kommunikationsformen (z.B. Loh, 2020) oder spezifische Formen von Interaktion (z.B. Schelle, Rabenstein & Reh, 2010). Innerhalb der praxeologisch-kulturtheoretisch orientierten Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Helsper, 2014) wird zudem auch geklärt, *wie* Unterricht, als Konglomerat aus performativen Handlungs- und Sprechakten, den damit verbundenen Subjektivationsweisen und Subjektpositionierung sowie aus zeitlichen, materiellen und räumlichen Konstituenten immer wieder neu erzeugt, hervorgebracht und konstituiert wird. Im Fokus steht damit also immer wieder die Frage, auf welche Weise Unterrichtsprozesse „verstanden" werden können (vgl. Geier & Pollmanns, 2016). Dabei geht es schulpädagogisch Forschenden nicht um einen „Begriff des Unterrichts" (vgl. Sünkel, 1996, S. 175), sondern darum, das (sich immer wieder verändernde) *doing* situations- und gegenstandsangemessen in den Blick zu nehmen.

Dieser beobachtende Zugriff auf Unterricht wird allerdings, so unsere Annahme, zunehmend brüchig. Denn durch medienbasierte Praktiken im Unterricht, die quasi „unsichtbar" sind bzw. vor neuem Hintergrund – z.B. dem Internet als Umwelt (vgl. Verständig, 2021, S. 127) stattfinden, ist Unterricht nicht mehr (nur) als Raum-Zeit-Gebunden sichtbar. Medienbasierte Praktiken überspannen Zeit und Raum und zeigen sich unter Perspektive von Medialität anders als bisher (vgl. Bettinger, 2020; Bettinger in diesem Band). Daher wird es notwendiger denn je, Unterricht nun nicht mehr nur auf die konkrete Situation bzw. Praktiken im

https://doi.org/10.35468/6020-10

Klassenzimmer zu beziehen, sondern sich darüber hinaus mit konstitutiven Merkmalen zu beschäftigen, die sich auch medial vermittelt zeigen können. (Nicht nur) das Pandemiegeschehen hat „Entgrenzungsprozesse“ vielfältiger Art vor allem in Bezug auf Schule und Unterricht in ungeahnter Weise erfahrbar gemacht. Zugleich ist über diese besondere Situation hinweg zu vermuten, dass durch eine tiefgreifende Mediatisierung der Gesellschaft (Hepp, 2020) sich auch die Schule als Institution und damit vermutlich auch sich dort zeigende Praktiken verändern.

2 Unterricht als (mediatisierte) Lernkultur

Aus unserer Perspektive eignet sich v. a. der Lernkultur-Ansatz (vgl. Reh et al., 2015), um diese schulischen Transformationsprozesse zu adressieren. Mit dem Lernkultur-Ansatz kann auf Praktiken *an der Grenze* der Organisation von Schule und Unterricht bzw. seiner Durchführung fokussiert werden, da Unterricht als Lehr-Lern-Setting gedacht wird, dessen raum-zeitliche Grenzen in den pädagogischen Praktiken immer neu zur Aufführung gebracht und damit „verhandelt“ werden. Obsolet wird damit die Konzeption von Unterricht als feste raum-zeitliche verhaftete Struktur. Neben dem inhärenten Bezug zu Praxistheorien rekurriert der Lernkultur-Ansatz auf die Theorie des Zeigens nach Prange (2005), um das Pädagogische an Praktiken sichtbar zu machen. Es wird davon ausgegangen, dass „die Eigenlogik pädagogischen Handelns in einer besonderen Form der sozialen Praktik zu finden ist (…). Pädagogische Praktiken sind Praktiken des Zeigens, die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezogen sind“ (Idel et al., 2014, S. 83). Aus praxistheoretischer Perspektive verändern sich die Akteurskonstellationen der an der Zeigeaktivität Beteiligten (vgl. Berdelmann & Fuhr, 2020), wodurch das Zeigen nach Prange (2005) praxistheoretisch umgedeutet wird. Zeigende sind dann demnach nicht nur Erzieher*innen bzw. Lehrpersonen (vgl. ebd.), sondern an Lehr-Lern-Prozessen-Beteiligte (vgl. Idel & Rabenstein, 2013; Reh & Rabenstein, 2013). Dem Lernkulturbegriff liegt somit ein nicht-normativer, beschreibend-formaler Kulturbegriff zu Grunde, der sich auf einen „cultural turn“ verpflichtet (Schatzki, 1996; 2010). Die Lernkulturtheorie, verstanden als unterrichtsfokussierende Praxistheorie, begreift demnach schulische Akteure also als sich sprachlich und körperlich Zeigende, „die sich auf sich selbst, aufeinander und auf Dinge beziehen“ (Kolbe et al., 2008, S. 128), wodurch pädagogische Praktiken in ganz konkreten lernkulturellen Arrangements identifiziert und analysiert werden können. Durch das Zeigen *der* Dinge (Prange, 2005) sowie das Zeigen *durch* Dinge und durch deren (Rück-)Ansprache werden die schulischen Akteure subjektiviert. Die Lernkulturtheorie fokussiert damit Wissensordnungen, die durch die Bearbeitung von Differenz hergestellt werden (Differenzen im Wissen, im Verhältnis von Aneignung und Vermittlung sowie innerhalb der sozialen Ordnung). Diese Wissensordnungen

https://doi.org/10.35468/6020-10

konstituieren sich maßgeblich über die Aufführung von sog. „Ding-Praktiken“ (z. B. Rabenstein, 2018; Rabenstein & Wienike, 2012).
Wie sich diese *Dinge* unter Bedingungen aktueller Entwicklungen in Schule unter dem Stichwort Digitalisierung aber genau zeigen, wie sie die menschlichen Subjekte im Rahmen pädagogischer Praktiken adressieren und welche Affordanzen ihnen innewohnen, bleibt allerdings im Rahmen der bisherigen lernkulturtheoretischen Überlegungen sowohl theoretisch als auch empirisch weitgehend unterbestimmt. So ist Koller (2019, S. 51) zuzustimmen, dass sich „ein großes Desiderat rund um die analytische Erarbeitung von Lernkulturen im Zusammenhang mit digitalen Medien“ zeigt. Wir können dies an dieser Stelle nicht auflösen, möchten aber mit unserem empirischen Vorgehen zwei explorative Schlaglichter auf die empirische Erfassung von sich aktuell zeigendem Unterricht werfen und daran anschließend einige Gedanken in diese Richtung formulieren.

3 Blick in die Empirie

Will man Unterricht in seiner sozio-medialen Verflochtenheit näher bestimmen, kann es aus unserer Perspektive erkenntnisbringend sein, Orts- und Zeitgefüge zu erkunden, an denen zwar „Schule“ stattfindet und verhandelt wird, die aber aus Perspektive der beteiligten Akteur*innen kein „Unterricht“ im engeren Sinn ist. Über diese Differenz(en) und die damit zusammenhängende Analyse sich zeigender Verflechtung von Mensch-Handeln und Ding-Handeln lässt sich gegebenenfalls, so unsere Annahme, der Blick auf Unterricht quasi über das Phänomen ‚von außen‘ schärfen. Zwar werden schulische mehr oder weniger unterrichtsnahe Lehr-Lernsettings (Hausaufgaben zuhause oder in der Ganztagsschule, AGs, Unterrichtsvorbereitung, Elterngespräche, Gesamtkonferenzen usw.) bereits elaboriert empirisch erforscht (u. a. Bräu, Harring & Weyl, 2017; Rummler, 2018), jedoch zumeist unabhängig von und oft als Gegensatz zu Unterricht im engeren Sinn (Ausnahme z. B. Graßhoff & Idel, i. d. B.). Der folgende Empiriebezug unternimmt beispielhaft den Versuch, aus einer ethnographischen Perspektive heraus Praktiken zu beschreiben und zu analysieren, die an Grenzen von unterrichtlichem Geschehen stattfinden.

3.1 Methodische Erweiterungen für eine empirische Erfassung von Unterricht

Die Allgegenwärtigkeit von Bildungstechnologien wirft Fragen nach den Räumen der Bildung und des Lernens auf und stellt gleichzeitig das „Dabeisein“ des/der Ethnograph*in i. S. der persönlichen Interaktionen in Frage, die für die Bildungsethnographie zentral sind (Landri, 2013). So weist z. B. Bettinger darauf hin, dass „digitale Medialität (…) als relationales Konzept zu fassen [sei], bei dem sich spezifische Hard- und Softwarekonstellationen sowie eine „Modellierung und parametrisierbare[n] Verwendung von Materialität innerhalb von Software“

https://doi.org/10.35468/6020-10

(Passoth, 2017, S. 62) in unterschiedlicher Weise verknüpfen. Besonders letztere Eigenschaft, (…) fordert geradezu eine Perspektive ein, die digitale Medialität *in actu* erfasst, also deren performative Vollzugsdimension berücksichtigt" (Bettinger, 2020, S. 61). Damit wird auch der Zusammenhang von Materialität und Medialität angesprochen (ebd.). Denn digitale Geräte stellen damit eher stille Beziehungen her, die im Gebrauch opak und intransparent sind (u. a. Bettinger, i. d. B.; Krämer, 2008, S. 28) und oft erst in Momenten der Störung oder des Zusammenbruchs (wieder) sichtbar werden (ebd.; aber auch Alirezabeigi et al., 2020). So formuliert Bettinger (i. d. B.) treffend: „Beobachtet man Medienpraktiken allein vom Standpunkt einer menschenzentrierten Ethnografie aus, lässt sich immer nur die Spitze des Eisbergs erkennen, nicht aber die medialen *Prozessqualitäten*, welche Sozialität mitstrukturieren und oft hintergründig wirken. Es besteht damit die Gefahr, dass digitale Medien nur als Epiphänomene wahrgenommen werden, was ihrer subtil präfigurierenden Handlungsmacht, die soziale Settings konfiguriert, algorithmisch (Un-)Sichtbarkeiten erzeugt oder durch Interfacedesigns bestimmte Praktiken evoziert und andere erschwert, nicht gerecht werden würde." (ebd., S. 71, Hervorhebung durch die Verfasserinnen). Somit entzieht sich eigentlich „Technologie, auch wenn sie offensichtlich materialisiert ist, (…) der Beobachtung und Analyse" (Schubert & Röhl, 2019, S. 7).
Mit unserem empirischen Vorgehen wollen wir daher – um sich aktuell zeigenden Unterricht zu bestimmen – dennoch die sog. „leisen Daten" (vgl. Hirschauer, 2001) im Zusammenspiel zwischen menschlichen Akteuren und nicht-menschlichen Akteuren (Medien) sichtbar(er) machen, um so Erkenntnisse über stumme/passive/nicht-sagbare Dinge des kulturellen Alltags und vor allem zur Konstitution von Unterricht liefern zu können.

3.2 Methodisches Vorgehen

Wir orientieren uns daher an der multi-sited ethnography (vgl. Marcus, 1995), indem wir in einer mobilen Ethnographie den Dynamiken, die das Feld Schule aktuell[1] hervorbringt, raum- und zeitübergreifend folgen. Damit definieren wir das Feld nicht als einen lokal begrenzten Raum, welcher der ethnographischen Beobachtung vorausgeht, sondern fassen ihn als Raum, der sich durch Beobachtungen erst konstituiert (Bollig et al., 2015). Der Frage folgend, *wie* sich (aktuell d. h. auch unter Pandemiebedingungen) unterrichtliches Geschehen zeigt, werden wir aus dieser Perspektive Einblicke in Praktiken von Lehrerpersonen gegeben. Wir nahmen daher ethnographisch-rekonstruierend (Heim-)Arbeitsplätze von Lehrpersonen in den Blick, um die mediale Umsetzung von schulischen Lernofferten zu beobachten – denn alle Lehrerpersonen in unserem Sample willigten ein, uns beim „Unterrichten" zuschauen zu lassen.

1 Unsere ethnographischen Beobachtungen entstanden alle während der Schließung der Schulgebäude im Rahmen der Covid-19 Pandemie 2020–2021.

https://doi.org/10.35468/6020-10

Durch unsere spezielle ethnographische Perspektive des Eye-Viewing (Neto Carvalho et al., 2022) ist es uns möglich, einen performativen Vollzug von Unterricht (mit und in digitalen Medien) in den Blick zu nehmen. Wir werfen damit Schlaglichter auf Praktiken, die von Lehrpersonen als Unterricht gerahmt werden, sich aber nicht unbedingt im Klassenzimmer und z. T. ohne anwesende Schüler*innen zeigen: z. B. Vorbereitungspraktiken von Lehrpersonen, die z. B. nach (multimedialen) Lernmitteln recherchieren und/oder Lehrfilme produzieren.
Forschungspraktisch gestaltete sich (stark reduziert dargestellt) unser Forschungsprozess unter der Fragestellung, wie sich medienbezogene (Unterrichts-)Praktiken vollziehen, folgendermaßen: Wir suchten in den Jahren 2020/2021 Lehrpersonen, die uns ihren (medienbezogenen) Unterricht zeigen wollten. Durch die Schließungen der Schulgebäude begleiteten wir diese videographisch in ihre Heim-, aber auch in ihre Schularbeitsplätze und filmten ihr (unterrichtsvorbereitendes) Tun mit Standkamera (teilweise durch Eye-Tracking-Technologie ergänzt, vgl. ebd.). Im Filmmaterial wurden in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack, 2008) besonders dichte Stelle identifiziert. Diese wurden experimentell geschnitten und dann im Rahmen sogenannter Szenischer Beschreibungen (vgl. Neto Carvalho, 2017, S. 107 ff.) vertextet. Die so entstandenen Dokumente wurden angelehnt an die Grounded Theory (vgl. Strübing, 2014) offen kodiert. Sich ähnelnde Codes interpretierten wir dabei als seriell auftretende soziale Praktiken, die in sich sequenziell organisiert sind und deshalb in Anlehnung an sequenzanalytische Verfahren (z. B. Wernet, 2019) analysiert wurden.

3.3 Ergebnis: Unterrichtsvorbereitung als (medien-)kulturelle Krise

Im Folgenden werden wir exemplarisch einen Fall näher vorstellen, der u. E. eine spezifische Perspektive auf „Unterricht" in der Digitalität zeigt. Im Fall werden (medienbasiert) Lehr-Lernmaterialien erstellt. In den Blick genommen werden so (vorbereitende) „Praktiken des Zeigens, die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezogen sind" (Idel et al., 2014, S. 83).
Wir beobachteten in einem Lehrpersonenbüro[2] an einer deutschen Gesamtschule. Gefilmt wurde mit einer Eye-Tracking-Brille, die der einzig anwesende Lehrer trägt, und einer Standkamera, die in einer Ecke des Raums steht und in einer Halbtotalen den Lehrer fokussiert. Zu sehen sind Regale an den Wänden und vier Tische, die in einem Rechteck in der Mitte des Raumes angeordnet sind.
Der Lehrer sitzt an einem Schreibtisch rechts von der Kamera in der Nähe des Fensters. Es sind sehr leise Geräusche jenseits des Fensters zu hören. Vor ihm steht ein Monitor, an den auf der linken Seite ein Laptop angeschlossen ist. Der Laptop ist aufgeklappt. Ein externer Monitor vergrößert den Bildschirm des Laptops. Auf der Tastatur des Laptops liegt ein Ordner, darauf ein Buch. Vor dem Monitor ist eine drahtlose Tastatur zu sehen, daneben eine drahtlose Computermaus (nach-

2 Bis zu vier Lehrpersonen können hier während und nach der Unterrichtszeit arbeiten.

https://doi.org/10.35468/6020-10

folgend „Maus"). Zwischen Tastatur und Lehrer liegt ein Tablet. Links neben der Tastatur liegt ein Smartphone (im Ruhezustand).

Das beobachtete Interaktionsgeschehen haben wir folgendermaßen vertextet:

> Die Hand des Lehrers liegt auf der Maus und bewegt sich leicht. Der Cursor bewegt sich und verharrt auf einem App-Icon. Der Lehrer klickt doppelt auf die Maus. Das Programm OneNote öffnet sich. Der Blick des Lehrers wandert dann (angezeigt durch einen roten Kreis, den Fixationspunkt der Eye-Tracking-Brille) über die Dokumentennamen auf der linken Seite. „Jo, wad mach ich? (.) ähm. Bio", sagt der Lehrer leise und klickt auf die Maus und der Cursor verharrt auf einem Reiter auf der linken Seite. Im Hauptbereich der grafischen App-Nutzer*innenoberfläche sind nun einzelne Textpassagen, Bilder und Tabellen zu sehen. Nach kurzem und schnellem Hoch- und Runterscrollen mit Blick und Cursor, klickt er auf einen anderen Reiter und im Hauptbereich des Programms erscheint eine weitgehend leere Seite, die mit der Überschrift „Experiment: Temperatur und Wachstum Auswertung vorbereiten" überschrieben ist. Er kehrt durch Anklicken wieder zur vorherigen Seite zurück und schaut ganz kurz auf das Buch neben sich auf den Tisch.
> Dann dreht er sich um, holt ein Buch mit dem Titel „Biologie Oberstufe Gesamtschule" aus dem Schrank, legt das Tablet auf den Ordner neben sich, platziert das Buch an seine Stelle zwischen Tastatur und Körper und schlägt es auf. Während er das Inhaltsverzeichnis des Buchs überfliegt und dann mehrere Minuten im Buch auf einer Seite liest, die mit „abiotische Ökofaktoren und Bioindikatoren" überschrieben ist, schaut er immer wieder hoch auf den Bildschirm, wo er in dem Skript mit Blick und Cursor hoch- und runterscrollt.
> Das Smartphone spielt eine Melodie. Der Lehrer nimmt es in die Hand und nimmt einen Telefonanruf an. [Es folgt ein privates Telefonat.]
> Während des Telefonats öffnet er ein Ordner-Finder-Programm und klickt sich durch eine Ordner-Strukturierung. Nachdem er das Telefonat beendet hat, öffnet er eine Word-Datei. Das Dokument hat ein Deckblatt und einzelne Seiten sind mit „Arbeitsblatt" überschrieben. Während der Lehrer mit dem Cursor und dem Blick nach unten scrollt, erscheinen Texte, Grafiken und Tabellen. Sein Blick bleibt immer wieder an einzelnen Zwischenüberschriften hängen. Er schaut nun wieder abwechselnd ins Buch, Seiten vor- und zurückblätternd, und auf den Bildschirm, dabei mit Cursor und Blick hoch- und runterscrollend.
> Er wechselt in die App OneNote und klickt auf einen Reiter. Eine Seite mit der Überschrift „Ökologische Potenz" öffnet sich.
> Dann greift er nach dem Tablet und öffnet eine App, in der Klassen oder Kurse (die der Lehrer betreut?) aufgelistet sind. Er klickt den Reiter „12b1" an. Im Hauptfeld der App erscheinen mehrere Felder mit Überschriften. Der Blick des Lehrers verharrt auf der Überschrift „Experiment: Temperatur Wachstum".
> Er legt das Tablet auf seinen ursprünglichen Platz und schaut zurück auf den PC-Bildschirm und fixiert eine Verknüpfung zu einer Datei. Er klickt das Verknüpfungssymbol an und ein Programm öffnet sich, in dem ein Film mit der Unterschrift „physiologische Potenz" zu laufen beginnt. Leise und unverständlich ist ein Sprecher zu hören.
> Der Lehrer schließt das Fenster mit dem Film und scrollt auf der Seite in OneNote wieder mit Blick und Cursor nach unten und immer wieder nach oben. Dabei lehnt er sich mit zusammengekniffenen Augen und leicht gespitzten Lippen zurück. Er kopiert

https://doi.org/10.35468/6020-10

die obere Tabelle und fügt sie auf einer anderen Seite mit der Überschrift „Tiere und Temperatur“ ein. Im ersten Feld der Tabelle steht „Einleitung“. Er tippt nun auch etwas in das daneben stehende Feld, während er abwechselnd auf die Tastatur und auf das aufgeschlagene Buch vor ihm schaut.
Nun öffnet er einen Internet-Browser. Der Lehrer klickt in das Suchfeld, beugt sich über die Tastatur, schaut auf diese und tippt „maulwurf gleichwarm“ ein. Er schaut sich die angezeigten Ergebnisse an. Im oberen Ergebnisfeld werden ein Teaser und ein Bild von einem Maulwurf präsentiert. Die Lehrperson überfliegt den kurzen Text und klickt auf den darunter liegenden, deutlich blau gefärbten und unterstrichenen Link zum entsprechenden deutschen Wikipedia-Artikel über Maulwürfe („Maulwürfe – Wikipedia“). Der Artikel wird sichtbar. Der Lehrer öffnet unmittelbar danach per Tastatureingabe ein Suchfeld. Der Blick des Lehrers huscht direkt dorthin und er gibt „therm“ ein. Daraufhin wird „0/0“ angezeigt. „Alter“, flüstert der Lehrer und tippt auf den Zurück-Button des Webbrowsers. Zurück auf der Google-Ergebnisseite, überfliegt er die folgenden Titel und klickt auf das vierte Ergebnis „Winterschlaf und Winterruhe – Heinrich-Heine-Universität“. Es öffnet sich ein PDF-Dokument. Wieder öffnet die Lehrperson ein Suchfeld und gibt „maulw“ ein. Das angezeigte Ergebnis ist „0/0“. Er liest den Titel des Dokuments: „Winterschlaf und Winterruhe. Ein Referat [Name]“, seufzt, lehnt sich zurück und klickt auf die Zurück-Taste.
In diesem Moment richtet er seinen Blick auf eine Grafik der aufgeschlagenen Buchseite. Er beugt sich über die Seite und liest eine Passage mit der Zwischenüberschrift „Winterschlaf“. Sein Blick wandert zu einer anderen Passage mit der Zwischenüberschrift „Wechselwarme Tiere“. „Ah, ok“, sagt der Lehrer und klickt auf das im Hintergrund geöffnete OneNote-Programm.

Zusammenfassende Interpretation

Im Folgenden konzentriert sich unsere Interpretation auf die Frage, wie sich der Lehrer durch sein Blickverhalten, seine Körperbewegungen und im Zusammenspiel mit den ihn umgebenden Dingen als jemand zeigt, der Einblick in die Praxis der Unterrichtsvorbereitung gibt. Im Folgenden wird von uns der Fokus auf die Praxis des Recherchierens gelegt und wie sich in ihr die sozio-mediale Verwobenheit schulischer Praktiken im Digitalen zeigt.
Zu Beginn der Szene wird deutlich, dass vor allem mediale Praktiken im Zentrum des Arrangements stehen, da der Lehrer an einem Schreibtisch sitzt und von Dingen umgeben ist, die mehr oder weniger medienbezogene Kulturtechniken nahelegen. Überdeutlich wird deren Dominanz dadurch, dass mehrere technische Geräte in greifbarer Nähe des menschlichen Akteurs und damit an relativ prominenter Stelle platziert sind. Einige dieser Dinge sind eingeschaltet und in Benutzung (Laptop, großer Bildschirm), andere sind in greifbarer Nähe – wie etwa das Smartphone –, aber inaktiv. Weitere Dinge, wie ein Ordner, stehen/liegen auf dem Tisch, sind aber etwas weiter vom Akteur entfernt oder verdeckt. Mit Blick auf die räumliche Anordnung der Dinge drückt sich eine Hierarchie aus. Dinge, die innerhalb der Praktik wichtig sind und/oder diese mitkonstituieren,

https://doi.org/10.35468/6020-10

sind eingeschaltet und nah und verdecken (teilweise) andere, für die Praktik unwichtigere Dinge. Durch die Anordnung im Raum drückt sich so eine Wertigkeit unterschiedlicher Dinge aus, die zur Praxisaufführung notwendig sind. Zeitgleich begrenzen und formen die so angeordneten Dinge die Praxisaufführung, was u. a. an der Körperhaltung des Lehrers sichtbar wird.

Es ist – durch die Eye-Tracking-Brille des Lehrers – eine offene Website in einem Browserfenster zu sehen. Das Icon in der Mitte macht deutlich, dass es die Google-Suchmaschine ist. Da die Lehrperson direkt auf das Suchfeld der Google-Suchmaschine klickt, ohne sich sonst auf der Website zu orientieren, kann von einem routinierten Umgang mit der Suchmaschine ausgegangen werden. Nachdem sich die Lehrperson über die Tastatur gebeugt hat, um die einzelnen Buchstaben, Zahlen und Symbole auf den Tasten zu erkennen, folgt die charakteristische Praktik der Szene. Die Lehrperson gibt über die Tastatur gebeugt die Suchbegriffe *maulwurf gleichwarm* in die Google-Suchleiste ein. Suchfilter oder Trunkierungen werden ebenso wenig genutzt wie Google Scholar, sodass eher alltagsweltliche denn wissenschaftliche Dokumente als Ergebnisse erwartet werden. Die Lehrperson klickt auf das erste Ergebnis in der Ergebnisliste – „Maulwürfe – Wikipedia". Da die Lehrperson keine weiteren Ergebnisse liest, was sich durch die Eye-Tracking-Aufnahme nachzeichnen lässt, findet kein Auswahlprozess zwischen verschiedenen Ergebnissen statt, sondern der erste Treffer wird angeklickt und geöffnet. Als Online-Enzyklopädie bietet Wikipedia zwar lexikalische Einträge zum Nachschlagen, aber kaum vertiefende Literatur. Es ist daher naheliegend, dass die Auswahl für diese Seite getroffen wurde, da sie nur einen skizzenhaften Überblick über das Thema „Maulwürfe" geben soll. Allerdings liest er den sich dann öffnenden Artikel gar nicht durch (wiederum (nur) durch die Brille erkennbar), sondern nutzt die Suchfunktion über den gesamten Text. Obwohl er zuvor in der Google-Suche nach „Maulwurf gleichwarm" gesucht hatte, gibt er nun den Wortbestandteil „therm" ein. Fachbegriffe mit dieser Konstituente sind im Artikel nicht zu finden und so schließt er das Fenster und kehrt zur Suchseite zurück, ohne den Artikel zu lesen oder auch nach weiteren Begriffen gesucht zu haben. Es scheint ein zentrales Anliegen des Lehrers zu sein, eine Definition oder Beschreibung für diesen speziellen Fachbegriff zu bekommen. Möchte man nun die Praxis des hier gezeigten Recherchierens näher beschreiben, so ist hier eine stark ökonomisierte Praxis zu erkennen: der erste Treffer wird genommen, sich Texten über Schlagworte genähert, bei Nichterfolg wird die Seite gleich wieder geschlossen, ohne sich mit dem Text zu beschäftigen oder weitere Suchbegriffe zu nutzen. Man gewinnt den Eindruck, dass das an der Praktik beteiligte Medium den Lehrer als ökonomisierten Recherchierenden subjektiviert.

Denn zurück auf der Google-Ergebnisseite, überfliegt die Lehrperson die weiteren angezeigten Titel der Suche. Die so aufgeführte Suchpraktik erscheint in der Beobachtung nun flüchtig und zunehmend konfus. Auch das vierte angeklickte Do-

https://doi.org/10.35468/6020-10

kument (PDF) zeigt auf die Praxis des Zugänglichmachens einzig über die Suche nach Schlagworten keine Suchergebnisse, nachdem die Lehrperson „maulw" in ein neues Suchfeld der Dokumentensuche eingegeben hat. Der Lehrer seufzt, was seine Enttäuschung darüber hörbar macht, und lehnt sich zurück. In allen Fällen wird der Text der Website nicht gelesen, sondern bei Nichterfolg der ökonomisierten Suchpraktik direkt verlassen. Es liegt nahe, dass die Website hier nicht als Text aufgefasst wird, der ein Lesen von oben nach unten oder ein Scannen des Textes notwendig macht, sondern eher als monolithisches Ganzes gesehen wird. Auch Zwischenüberschriften oder markante Visualisierungshilfen, die sonst beim Lesen genutzt werden, werden nicht sichtbar. In diesem Moment der erneuten Erfolgslosigkeit fällt sein Blick auf eine aufgeschlagene Buchseite, über die er gebeugt im Internet recherchiert hatte. Durch die Zwischenüberschriften auf der Buchseite (auf die sich der Lehrer nun plötzlich konzentriert – deutlich sichtbar durch die gewonnenen Eye-Tracking-Daten) scheint sich der Lehrer schnell(er) zurechtzufinden. Das Buch erscheint in dieser Szene als ein Medium, dessen Struktur der Lehrer kennt und an dem er sich orientieren kann, zu der Routinen im inneren abgerufen werden können. Nach kurzer Zeit scheint der Lehrer die Informationen gefunden zu haben, die er gesucht hat.
Die Suche im Internet erscheint in dieser Szene als unübersichtlich, sperrig bzw. nicht zielführend, was sich im Suchverhalten des Lehrers zeigt. So wird der Akteur ‚Lehrer' durch das an der Recherchepraktik beteiligte Medium bzw. den Aktanden ‚Internet' dazu aufgefordert, besondere Suchstrategien (Dokumentensuche mit Schlagwort) auszuführen. Eine übertragende Suchpraktik auf das Buch (z. B. mittels Glossar) wird nicht aufgeführt. Der Aktand ‚Buch' wiederum ruft eine andere Informationsgewinnungsstragie in die Praxis auf: die Orientierung an Textgestaltungselementen. Gleichwohl sehen wir, dass die Praktik des Recherchierens sowohl mit Körperlichkeit (siehe Schulbuch) als auch mit der Anordnung der Suchergebnisse im Medium Internet verbunden ist. Es werden jeweils nur die ersten Treffer angeklickt und auch *keine* Texte am Bildschirm gelesen, es erscheint so, als ob Wissen und Informationen sehr effizient auf einer Seite zur Verfügung stehen müssen, Netzwerkpraktiken – beispielsweise durch Verlinkung im Wikipedia-Artikel oder der Re-Formulierung von Suchstichworten – werden nicht auf ihre Passung zur Praktik der Informationsgewinnung geprüft. Und wie durch Ironie werden dann die im Buch gefundenen Informationen als passend eingeschätzt und die Praktik somit quasi abgekürzt.

Die Forschenden werden als Dokumentierende des Geschehens, also der Unzulänglichkeit der Technik, vielleicht auch seiner eigenen (Recherchier-)Kompetenz, adressiert. In der beobachteten Situation zeigt sich der Akteur vor allem als Explorierender und als Evaluierender im Rahmen einer schulbezogenen Ding-Praktik, der durch die Ansprache der Öffentlichkeit diese mit ihm gegen die sich

https://doi.org/10.35468/6020-10

widerständig zeigende Technik vergemeinschaftet. Dabei zeigt sich auch die Widerständigkeit der Technologie, die der Lehrperson durch die zugrundeliegende Suchpraktik (Eingabe eines Fachbegriffs) nicht das passende Ergebnis zu liefern scheint. Innerhalb des Schulbuches scheint sich der Lehrer aber besser auszukennen, es liegt nahe, dass dies die bisherige Praxis des Recherchierens zu sein scheint. In Bezug auf die *Erhebungsinstrumente* ist diese Szene interessant, weil das Suchverhalten des Lehrers in Kombination mit den Eye-Tracking-Daten und den Daten der Videokamera nun detailliert analysiert werden kann – sichtbar wird so beispielsweise auch die spezifische Anordnung der Suchtreffer sowie die Praktik der Schlagwortsuche. Das Körperverhalten – insbesondere das Bücken über etwas und das Greifen nach etwas – in Kombination mit dem Blickverhalten machen die gezeigte Praktik als eine des Recherchierens sichtbar.
Die Praxis der *Unterrichtsvorbereitung* zeigt sich allerdings zusammenfassend als eher chaotisch und explorativ. Im Hinblick auf diese ist auch die räumliche Anordnung der Dinge wesentlich, was durch das körperliche Verhalten der Lehrperson gezeigt wird. Es werden vor allem die in unmittelbarer Nähe greifbare Dinge verwendet. Lehnt sich die Lehrperson beispielsweise zurück, ist die Tastatur für die Benutzung des Computers nicht mehr in der Nähe. Auch die Schrift auf dem Bildschirm ist aus dieser Position weniger gut zu erkennen. Das Buch hingegen kann sowohl in zurückgelehnter als auch in vorgebeugter Position gelesen werden. Die verbindende Rolle des Buches zwischen dem Lehrer und dem Laptop wird nicht nur durch die sichtbare Anordnung der Akteure in dieser Szene – Lehrer, dazwischen Buch, dann Laptop – deutlich, sondern auch durch die sequenzielle Analyse. So bietet der Laptop und erst recht das Internet, nicht nur eine Vielzahl von Funktionen (Produktion von Lehr-Lernmaterialien im word-Dokument, Recherche im Internet uvm. – alles auch gleichzeitig erreichbar), sondern offeriert auch einen (zu) großen Wissensschatz, der andere Recherchemöglichkeiten (Stichwort Schlagwortsuche) ermöglicht, aber gleichzeitig schnell zur Orientierungslosigkeit führen kann, was sich auch im Stöhnen der Lehrperson hörbar äußert. Das Buch ist gewohnt aufgebaut, meist von Lehrpersonen geschrieben, didaktisch aufbereitet und vermittelt das notwendige Wissen in komprimierter Form. Damit ist es, so unsere Interpretation, auch anschlussfähig an gewohnte schulkulturelle Praktiken (vgl. Böhme, 2006). Nicht zuletzt zeigt sich hier auch die relationale Beziehung bzw. die Interaktionen zwischen Artefakten, digitalen Daten und Plattformen (hier am Beispiel Wikipedia) in der Praktik der Unterrichtsvorbereitung.
Zusammenfassend nimmt der beschriebene Fall Unterricht aus einer eher speziellen Perspektive in den Blick. Durch die Videographie und ergänzt durch Eye-Tracking ist eine Situation sichtbar geworden, die eher an der Grenze von dem stattfindet, was gemeinhin als Unterricht bezeichnet wird, dem aber aus Sicht vieler allgemeiner Didaktiken ein hoher Stellenwert zugesprochen wird: den Prak-

https://doi.org/10.35468/6020-10

tiken der Unterrichtsvorbereitung (z. B. Klafki, 1958; Heimann, 1976; Prange, 1983; Meyer, 2016). Die Lehrperson zeigt sich darin zum einen als Lehrender, der Lehr-Lernmaterialien erstellt, zugleich aber auch als Explorativer, was als „performatives Zusammenspiel impliziter Wissensordnungen, körperlicher Ausführung, und dinglichen Artefakten“ (Bettinger & Hugger, 2020, S. 3) zur Aufführung gebracht wird. Diese Fokussierung ist vor allem durch das Feld entstanden: Mit dem Ziel, medienbasierte Praktiken ethnographisch in den Blick zu nehmen, hat uns die Lehrperson in diese Praktiken geführt. Die beobachtete Praktik der Vorbereitung des Zeigens wird nicht nur durch digitale Medien unterstützt, sondern findet in zentralem Zusammenspiel mit dieser statt. Der Laptop und damit der sich aufspannende Wissensraum nimmt zentral an der Praktik des Unterrichtvorbereitens teil. Der Lehrende wird quasi zum „Sachersteller“ und Medien geben durch ihre Affordanzen bestimmte Handlungsvollzüge vor. Dabei geht es uns nicht um die Apps oder einzelne Webseiten als solche, sondern um die „spezifische Qualitäten digitaler Vollzugslogiken, die erstens mit eher untergründigen Transformationen von Wahrnehmungsbedingungen und -ordnungen einhergehen, zweitens mit Veränderungen im Gefüge dessen, was als Wahrnehmungsgegenstand zu sehen, zu hören (und auch zu wissen) gegeben wird, sowie drittens mit Verschiebungen des Wahrnehmungssubjekts selbst“ (Jörissen, 2020, S. 343).

Digitale Medien sind in den beobachteten Praktiken nicht nur „in Gebrauch“ und werden „genutzt“, um etwas zu erreichen, sondern, das zeigen unsere ersten Analysen, sie waren jeweils konstitutiv an der Entwicklung und Fortschreibung der Praktik beteiligt und bedingen diese, beispielsweise unter der Perspektive von solutionistischer Effizienzoptimierung (Morozow, 2013), wenn man an das ökonomische Stichwortsuchen auf Wikipedia denkt. Damit wurde eine relationale Beziehung zwischen Artefakten (z. B. Stiften, Büchern und Bildschirmen), digitalen Daten (z. B. Suchergebnisse, Software-Oberflächen) und dahinterliegenden Plattformen (z. B. Wikipedia) offengelegt. In der Analyse können wir so auch die Handlungsmacht der Medien deutlich machen, welche die Praktiken der Lehrenden entscheidend mitbestimmen und verändern. In unseren Fallbeispielen[3] zeigen sich Öffnungs- und Schließungstendenzen der pädagogischen Praxis mit digitalen Medien: Sie öffnen einen Zugriff auf schier endlose Möglichkeiten an Informationen über visuelle und auditive Aufbereitung der in Schule und Unterricht verhandelten Dinge. Die Begründungspflicht, die einem entsprechenden Selektionsprozess in Ermangelung einer vorgegebenen Fachsystematik vorausgeht, zeigt

3 Aus Platzgründen können wir hier nur einen Fall explizit besprechen, weitere Fälle finden sich in Neto Carvalho, I.; Schiefner-Rohs, M. & Troxler, C. (eingereicht). Kein Unterricht, aber Schule: (mediale) Praktiken an der Peripherie von Schule-halten. Beitrag für K. D. Wolf, K. Rummler, V. Dander, N. Grünberger & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.). ENT | GRENZ | UNGEN in der Medienpädagogik. Perspektiven im Anschluss an den 28. Kongress der DGfE.

https://doi.org/10.35468/6020-10

sich aber als große Herausforderung an professionelles Handeln. Helsper stellte diesbezüglich schon 2000 fest, dass es:

> „heute […] keinen Streit mehr darüber [gibt], dass das schulische Angebot immer stärker zu einem Wissensangebot *neben anderen* Angeboten geworden ist. Zwar halten die medialen Lernmöglichkeiten nur verzögert Einzug in die Schule, aber sie ist heute ohne Frage von den neuen Informationsmöglichkeiten, Wissensspeichern und virtuellen Diskussionsfeldern umlagert, die die schulische Inhaltsvermittlung mitunter antiquiert, verlangsamt und wenig selbstbestimmt erscheinen lassen. […] Die Erhöhung der Wahlmöglichkeiten und die Entwicklung der neuen Medien relativieren und verändern Schule und ihr Personal als zentrale Instanz der kulturellen Reproduktion und Transformation von Wissensbeständen." (Helsper, 2000, S. 49 f.)

Er bezieht dies nicht nur auf die im Unterricht verhandelte Sache, sondern auch auf „die Auswahl, die Präsentation und Ausgestaltung der Unterrichtsthemen. ZIEHE nannte das den ‚Verlust der Gratiskraft' eines tradierten Bildungskanons, auf den sich die Lehrer(innen) stützen konnten und der für die Schüler(innen) unhinterfragte Verbindlichkeit besaß" (ebd., S. 50; Typographie im Original). Damit umreißt er sehr eindrücklich die antinomischen Handlungsofferten, die Schule in einer Kultur der Digitalität an professionell Handelnde gemacht werden:

> „Auch hier wachsen die Freiheits- und Gestaltungsspielräume innerhalb […] des konkreten Unterrichts an, die professionelle Autonomie und die Möglichkeit, Arbeitsbündnisse mit den Schüler(innen) zu schließen, werden tendenziell gestärkt. Zugleich wächst für die Lehrer(innen) aber der Begründungs- und Entscheidungsdruck: Sie müssen ihre Themen selbst legitimieren, ‚schmackhaft' zubereiten und ‚an die Schüler' bringen. […] Sie sehen sich mit dem Erfordernis konfrontiert, auf neue Weise die Schülerinteressen zu berücksichtigen. Sie müssen ihre Positionierung als Experten für Fachwissen aufgrund der Relativierungen ihrer Wissensposition neu bestimmen, und dies unter der großen Schwierigkeit, angesichts der immer schnelleren Verfallsdaten des Wissens halbwegs auf der Höhe der Wissensentwicklung in ihren Fächern zu bleiben." (ebd.)

Wir haben unseren Fall mit *Unterricht als (medien-)kulturelle Krise* betitelt, denn wir gehen davon aus, dass durch das Zeigen *der* Dinge (Prange, 2005) sowie das Zeigen *durch* Dinge und deren (Rück-)Ansprache schulische Akteure über (bisherige) Grenzen von Unterricht hinweg subjektiviert werden. Sichtbar geworden sind neben Elementen einer relationalen Agency zwischen Lehrperson und Medium durch Affordanzen und Handlungsofferten der Medien auch Entgrenzungsdimensionen, die durch die Überlagerung unterschiedlicher Zeit- und Räumlichkeiten konkrete Bestimmungsformen schwieriger werden lassen. Digitalisierung „verändert [so] das Gefüge von Subjektivität und Sozialität mithin nicht nur kommunikativ, sondern auch im Hinblick auf die materiellen Lebensvollzüge, in die sie direkt oder indirekt eingreift" (Jörissen, 2020, S. 343). Dies hat auch Implikationen für die Frage nach einer medialtisierten Lernkultur.

https://doi.org/10.35468/6020-10

4 Medien als Teil unterrichtlicher Praktiken

Nimmt man den Lernkulturansatz als theoretische Basis, wie wir es in unserem Forschungsprojekt konzeptionalisierten, liegt es zuerst einmal nahe, digitale Medien als Dinge zu begreifen, will man sie an etablierte Schul- und Unterrichtstheorien anschlussfähig machen. Allerdings, und das trifft insbesondere für den Fall von Schulgeschehen und pädagogischer Praktiken aus unserer Perspektive zu und wird in unserem Fallbeispiel offensichtlich, ergibt sich „aus dem Zusammenspiel der digitalen Technologien und kulturellen wie auch sozialen Praktiken nicht nur eine Transformation bestehender Ordnungen" (ebd.), sondern es gehen daraus, wie wir zeigen konnten, auch *neue* Relationen zwischen den an der Praktik beteiligten Akteure und Aktanden hervor. Die Lernkulturtheorie benötigt daher aus unserer Sicht eine Erweiterung/Konkretisierung dahingehend, dass den pädagogischen *Ding-Praktiken* ein Status zugeschrieben wird, der es ermöglicht, das komplexe Wechselverhältnis von menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten und die mit ihnen verbundenen Lern- und Subjektivierungsprozesse in unterrichtsnahen und -ferneren Praktiken zu analysieren. Als besonders anschlussfähig erscheinen uns für eine solche Erweiterung nicht-affirmative Konzeptionalisierungen digitaler Medien (vgl. Buck & Walgenbach, 2020; Jörissen, 2020). Aus der Sicht dieser Ansätze kommt es durch technologische und kulturell-gesellschaftliche Entwicklungen zu Verschiebungen in Raum-Zeit-Relationen von Kommunikations- und Interaktionsprozessen (Jörissen, 2014), auch bezogen auf den Unterricht. Digitale Medien sind somit nicht nur als Artefakte bzw. Lernmittel re-figuriert, wie dies bisher klassischerweise in der Schulpädagogik deutlich wird und den Vorteil hat, „dass sie sich (…) recht unproblematisch in schulische Strukturen einfügen lassen" (Münte-Goussar, 2016, S. 84). Diese Konzeptionalisierung[4] vernachlässigt aber die Perspektive auf *alltägliche (menschliche) Praktiken mit und in Technologie(n)*, die heutzutage in vielfältigen (Schul-)Kontexten und (Lehr-Lern)Materialien auftauchen (vgl. Stalder, 2016).

Der mit der Digitalisierung einhergehende Prozess stellt Gesellschaft – und damit auch Schule und Unterricht – mit der Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten, dem Transformieren und Entstehen neuer kultureller Formen sowie komplexer werdenden Technologien vor zahlreiche Herausforderungen (vgl. Stalder, 2016; Mau, 2016), die auch (schulische) Lehr-Lernsituationen wie den Unterricht nicht unberührt lassen. In unserem Fallbeispiel wird sichtbar in der Art und Weise, wie Wikipedia als gemeinschaftliches Projekt Wissen zugänglich macht. Stalder betont vor allem den Aspekt, dass in einer Kultur der Digitalitiät Informationen bzw. Wissen auf eine bestimmte Weise produziert, generalisiert und falsifiziert wird, nämlich unter Perspektive von Referentialität, Gemeinschaft und Algorithmizität (ebd.). Damit werden auch schulische Praktiken herausgefordert. Medienbasierte pädagogische Praktiken bestehen dann nicht mehr nur als Zusammenspiel von

4 die Fokussierung von Digitalisierung als Prozess des Digital-werdens

https://doi.org/10.35468/6020-10

aktiven Lehrenden, Lernenden und passiven künstlich erschaffenen Dingen, sondern sind, wie im Fallbeispiel, als miteinander *verwobene Lehrenden-Lernenden-Ding-Interaktion* zu fassen (vgl. Allert & Richter, 2017). Damit ist der Bezug zur ANT (Latour, 2005) mehr als offensichtlich, was Folgen hat, sowohl für den darin inhärenten Handlungsbegriff wie auch die darin enthaltene Konzeption digitaler Medien als „spezifisches Ensemble materialer Artefakte" (Reckwitz, 2010, S. 163). Denn diese sind in (Unterrichts-)Praktiken dann nicht mehr Dinge, neutrale Gegenstände oder bloße (didaktische) Hilfsmittel, die ihre Funktion durch ihre Nutzenden in der Praxis erhalten, sondern werden, wie wir in unserem empirischem Beispiel zeigen konnten, zu gleichrangigen Akteuren im Lehr-Lerngeschehen, da sie aktiv (und unvorhersehbar) in Praktiken mit-wirken. „Medialität wird damit zu einer, sich performativ entfaltenden, Praxis des Zeichengebrauchs im Zusammenspiel mit bestimmten technologischen Materialisierungsoptionen. Performativität als wesentlichen Aspekt von Medialität zu begreifen entspricht auch der Annahme, dass Medien – und insbesondere digitale Medien – sich erst in ihrem Vollzug offenbaren und ihre Potenziale entfalten" (Bettinger, 2020, S. 60). Die bisherigen Ausführungen legen nahe, Medien als Aktanten einer Kultur der Digitalität in ihren „übergreifende[n] Form- und Strukturaspekte[n]" (Jörissen, 2014, S. 503) viel stärker als bisher sowohl in schultheoretische Überlegungen als auch in empirische Schul- und Unterrichtsforschung einzubeziehen (vgl. Bettinger, i. d. B.). Jeanette Böhme (2006) wies schon früh auf die Verbindungen von medientheoretischen Begründungen und schulischen Entwicklungen hin: „Die typographische Verbreitung des phono-sequenziellen Schriftsystems veränderte die Beziehung zum Gegenstand und entsprechend Wirklichkeitskonstruktionen" (ebd., S. 35). Diese Überlegungen sind aktuell weiter zu führen, bestimmen zunehmend auch Codes und Algorithmen unsere Beziehungen zu Welt. Zudem werden in Medien unterschiedliche Logiken und Handlungsofferten eingeschrieben (in Programme und Algorithmen sogar im wörtlichen Sinne), die vor allem in (hybriden) *Netzwerken* wirksam werden.

5 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Unterricht, will man ihn theoretisch fassen und empirisch erforschen, als in Praktiken verhandeltes Lehr-Lern-Geschehen bestimmt werden kann. Die in diese Settings eingelagerte und zunehmend dominanter werdenden Ding-Praktiken sind schul- und unterrichtstheoretisch allerdings unter der Perspektive der Digitalität weiter zu spezifizieren. Medien sind keine Geräte oder Artefakte, die genutzt werden: „Sie sind *nicht als Gegenstände zu denken*; schon gar nicht als solche, zu denen sich ein diesen als vorgängig angenommenes Subjekt kritisch-distanziert, selbstbestimmt und kompetent verhalten könnte. Wir sind schon immer mit diesen Medien verwoben. Sie

https://doi.org/10.35468/6020-10

durchdringen uns. Sie sind in uns. Wir sind sie. Sie sind *nicht als uns äußerliche Dinge zu analysieren*, sondern als Strukturen mit subjektivierender Wirkung: als Wissens-Archive, als Programme sozialer Praktiken, als Sprachspiele, Rhizome, relationale Wirkgeflechte, Versammlungen, als Macht- und Selbsttechnologien." (Münte-Goussar, 2016, S. 82, Hervorhebung durch die Verfasserinnen).

Die Schwierigkeit liegt nun darin, dass Medien demnach im Gebrauch verschwinden und zunehmend quasi von außen unsichtbar oder opak (Bettinger, i. d. B.) werden. Eine Erweiterung der Lernkulturtheorie um Aspekte der Konzeptionalisierung von Schule und Unterricht als in einer Kultur der Digitalität sowie darüber hinaus um situationssensible ethnographische Erhebungssituationen, u.a. auch durch das von uns entwickelte Eye-Viewing (vgl. Neto Carvalho et al., 2022), kann allerdings dabei helfen, diese pädagogischen Praktiken theoretisch sichtbar und empirisch zugänglich zu machen.

Literatur

Alirezabeigi, S., Masschelein, J. & Decuypere, M. (2020). Investigating digital doings through breakdowns: a sociomaterial ethnography of a Bring Your Own Device school. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 193–207. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1727501

Allert, H. & Richter, C. (2017). Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. *Pädagogische Rundschau, 1*, 19–32.

Berdelmann, K. & Fuhr, T. (2020). *Zeigen*. Kohlhammer.

Bettinger, P. (i. d. B.). Sozio-Medialität in der ethnographischen Forschung. Skizze eines medienpädagogischen Zugangs. Für M. Schiefner-Rohs, I. Neto Carvalho & C. Heymann (Hrsg.). *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken* (S. 65–80). Klinkhardt.

Bettinger, P. & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2020). *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Springer.

Bettinger, P. (2020). Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch. In S. Iske, J. Fromme, J. Bastian, M. Pietraß und K. Rummler (Hrsg.) *Jahrbuch Medienpädagogik 15. Online-Forschung und Medienpädagogik.* https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.04.X

Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Farmington Hills.

Böhme, J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Klinkhardt.

Bollig, S., Honig, M.-S., Neumann, S. & Seele, C. (Hrsg.) (2015). *MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities.* transcript.

Bräu, K., Harring, M. & Weyl, C. (2017). Homework practices: role conflicts concerning parental involvement. *Ethnography and Education, 12*(1), 64–77. https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147970

Buck, M. F. & Walgenbach, K. (Hrsg.) (2020). Digitalisierung der Bildung – kritische Explorationen. Themenschwerpunkt Digitalisierung II, *Zeitschrift für Pädagogik 3*/2020, 305–380

Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Springer VS.

Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Klett.

Helsper, W. (2014). Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung.* (S. 199–242). Velbrück Wissenschaft.

Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *3*(1), 35–60.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H. (1997). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In M. Beaethge & K. Nevermann (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesesns* (S. 55–71). Klett Cotta.

Hepp, A. (2020). *Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies*. Routledge.

Hirschauer, S. (2001). Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie 30*, 429–451.

Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2013) „Sich als Zeigender zeigen". Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht*, ZISU, 1*, 38–57. https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17409

Idel, T.-S; Reh, S. & Rabenstein, K. (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung* (S. 75–88). VS Verlag.

Idel, T.-S. & Reh, S. (2015). Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganztag. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft.* (S. 115–130). Budrich.

Idel, T.-S. & Graßhoff, G. (i. d. B.) (Un)Doing School jenseits des Unterrichts. Ethnographische Ann. herungen an Praktiken „pädagogischer Laien". In M. Schiefner-Rohs, I. Neto Carvalho & C. Heymann (Hrsg.). *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken* (S. 141–154). Klinkhardt

Jörissen, B. (2014). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medien Bildung* (S. 215–233). VS Verlag.

Jörissen, B. (2020). Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. *Zeitschrift für Pädagogik, 66* (6), 341–356.

Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule 50* (10), 450–471.

Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11* (2008), 125–143. https://doi.org/10.1007/s11618-008-0007-5

Koller, J. (2019). *Vernetzte Lernkulturen.* Springer VS.

Krämer, S. (2008). *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Suhrkamp.

Landri, P. (2013). Mobilising ethnographers investigating technologised learning. *Ethnography and Education, 8* (2), 239-254. https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792512

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory.* Oxford University Press.

Loh, A. (2020). *Unterricht als Form der Kommunikation. Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen*. Klinkhardt.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology, 24* (1), 95–117.

Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.

Münte-Goussar, S. (2016). Medienbildung, Schulkultur und Subjektivierung. In T. Hug, T. Kohn & P. Missomelius, Petra (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* (S. 73–93). innsbruck university press.

Morozow, E. (2013). *To Save Everything Click Here. The Folly of Technological Solutionism*. PublicAffairs.

Neto Carvalho, I.; Troxler, C. & Schiefner-Rohs, M. (2022). Eye-Viewing als Verfahren der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Fokussierte Videographie mit Eye-Tracking am Beispiel der Erforschung von Praktiken des Medienhandelns in Schule und Unterricht. *Zeitschrift Qualitative Sozialforschung (ZQS),* weitere Daten noch nicht bekannt

Neto Carvalho, I. (2017). *Gymnasium und Ganztagsschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Springer VS.

Passoth, J.-H. (2017). Hardware, Software, Runtime. Das Politische der (zumindest) dreifachen Materialität des Digitalen. *Behemoth – A Journal on Civilisation 10* (1), 57–73.

Pollmanns, M. (2019). *Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht*. Verlag Barbara Budrich.

Prange, K. (1983). *Bauformen des Unterrichts*. Klinkhardt.
Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn.
Proske, M. & Rabenstein, K. (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Reh, S. & Rabenstein, K. (2014). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik 59*(3), 291–307
Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Klinkhardt.
Rabenstein, K. & Wieneke, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In S. Reh & H. de Boer (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – beobachten lernen* (S. 189–202). Springer VS Verlag.
Reckwitz, A. (2010). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld.
Reh, S.; Idel, T.-S.; Rabenstein, K. & Fritzsche, B. (2015). Ganztagsschulforschung als Transformationsforschung. In S. Reh; B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen* (S. 297–336). VS Verlag.
Rummler, K. (2018). Hausaufgaben und Medienbildung. Eine explorative Studie zur Ökologie des Medienhandelns im häuslichen Lernkontext von Sekundarschülerinnen und -schülern in der Deutschschweiz. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, *31*(‚Digitale Bildung‘), 143–165. https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.05.22.X
Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social.* Cambridge University Press.
Schelle, C.; Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion*. Klinkhardt.
Schubert, C. & Röhl, T. (2019). Ethnography and Organisations. Materiality and Change as Methodological Challenges. *Qualitative Research 19*(2), 164–81.
Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp
Strübing, J. (2014). *Grounded Theory*. Wiesbaden.
Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Juventa Verlag.
Verständig, D. (2021). Die Berechnung der Bildung – über das Verhältnis von Mündigkeit und Bildung in der digitalen Welt. In G. Souvignier (Hrsg.), *Durch Digitalisierung zur Freiheit 4.0?* (S. 133–153). wbg Academic in Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG);
Wernet, A. (2019). Die Objektive Hermeneutik. In G. Jost & M. Haas (Hrsg.), *Handbuch soziologischer Biographieforschung* (S. 167–188). Barbara Budrich.

Autorinnen

Isabel Neto Carvalho, Dr. phil., Akademische Rätin an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Fachgebiet Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung; Schultheorie und Professionsforschung; Subjektivierung, Bildungsverläufe, Heterogenität; qualitative, rekonstruktive Forschungsmethoden; Ethnographie, Videographie und Eye-Viewing.

Mandy Schiefner-Rohs, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Fachgebiet Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: (Hoch-)Schulentwicklung und Digitalisierung, Pädagogik unter Bedingungen von Digitalität, Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen, Ungleichheit und Differenz in pädagogischen Kontexten.

https://doi.org/10.35468/6020-10

Autor*innenverzeichnis

Patrick Bettinger, Dr. phil., Professor für Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Kunst, Musik und Medien. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methoden und Methodologien der Sozial- und Medienforschung (insbesondere praxis- und diskursanalytische Ansätze) sowie Lern- und Bildungsprozesse im Kontext digitaler Medialität.

Frederike Brandt, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Berlin, Institut für Soziologie. Forschungsschwerpunkte: soziologische Theorie, Wissenssoziologie, Methoden und Methodologien interpretativer Sozialforschung, Körpersoziologie und Gewaltsoziologie.

Gunther Graßhoff, Dr. phil., Professor für Sozialpädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Ganztagsbildung, Migration.

Matthias Herrle, Dr. phil., Juniorprofessor an der Bergischen Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Methodologien und Methoden qualitativer Sozialforschung, Unterrichts- und Interaktionsforschung, Digitalisierung in pädagogischen Settings, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften.

Carina Heymann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Fachgebiet Pädagogik. Forschungs-schwerpunkte: Digitale Medien im Alltag von Lehrer*innen, Agilität und Bildung: Innovation in Schul- und Unterrichtsentwicklung, Videographie in Schule & Lehrer*innenbildung.

Markus Hoffmann, PD Dr. phil., Akademischer Rat an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Peers im Unterricht, schulische Sexualerziehung, Empirische Schul- und Unterrichtsforschung (Schwerpunkt: Deutungsmusteranalysen), pädagogische Professionalisierung.

Till-Sebastian Idel, Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität; rekonstruktive Unterrichts- und Schulforschung; Theorien des Unterrichts und der Schule.

Claudia Kuttner, Kommunikations- und Medienwissenschaftlerin, freiberufliche Dozentin & Beraterin sowie Referentin für Medienbildung am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Forschungsschwerpunkte: Schule in einer Kultur der Digitalität, Schüler*innenpartizipation & Schulkultur, Methoden qualitativer Sozialforschung.

Johanna Leicht, Dr. phil., wissenschaftliche Koordinatorin des DFG Graduiertenkollegs „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht" (INTERFACH) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Multimodalität pädagogischer Praktiken, Relationale Wissensproduktion und -transformation, Raum und Materialität, Erziehungswissenschaftliche Videographie.

Isabel Neto Carvalho, Dr. phil., Akademische Rätin an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Fachgebiet Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung; Schultheorie und Professionsforschung; Subjektivierung, Bildungsverläufe, Heterogenität; qualitative, rekonstruktive Forschungsmethoden; Ethnographie, Videographie und Eye-Viewing.

Matthias Proske, Dr. phil., Professor für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtstheorien und Schulsystem an der Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts und der Schule, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung und Lehrer*innenbildung.

Tobias Röhl, Dr. phil., Professor für Digitales Lernen und Lehren an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Zentrum Bildung und Digitaler Wandel, Forschungsschwerpunkte: Datafizierung von Bildung, Einsatz künstlicher Intelligenz im Schulfeld.

Mandy Schiefner-Rohs, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Fachgebiet Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: (Hoch-)Schulentwicklung und Digitalisierung, Pädagogik unter Bedingungen von Digitalität, Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen, Ungleichheit und Differenz in pädagogischen Kontexten.

Juliane Spiegler, Dr. phil., bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln, Institut für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, z. Zt. im Vorbereitungsdienst. Forschungsschwerpunkte: Ethnographie, Subjektivierung, Praxistheorie, Emotionen.

Theresa Vollmer, Dr. des., Universitätsassistentin (Post-Doc) an der Universität Wien, Institut für Soziologie. Forschungsschwerpunkte: Wissenssoziologie, Kultursoziologie, Methoden und Methodologie qualitativer und interpretativer Sozialforschung (insbesondere Ethnographie und Soziologische Videographie), Soziologie der Musik und des Musizierens.

Eike Wolf, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: (Digitalisierung von) Schule & Unterricht, Bildungs- & Professionalisierungstheorie, Interaktion & Sozialisation, Familiale Erziehung, Methoden & Methodologien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung, Kasuistik in der Lehrer*innenbildung.

klinkhardt

Schule und Unterricht können ohne die Verwobenheit mit digitalen Medien kaum mehr gedacht werden. Über die Frage der Nutzungsweisen von Medien hinaus helfen praxistheoretisch informierte Feldbeobachtungen dabei, pädagogische Praktiken (nicht nur) des Medienhandelns in situ und in actu zu erfassen.
Der Sammelband vereint Beiträge mit genau diesem theoretischen und methodologischen Zugang. Aus medienpädagogischer, schulpädagogischer und soziologischer Perspektive wird in ethnographischem bzw. videographischem Stil Zugriff auf Praktiken der Schule in einer Kultur der Digitalität genommen. So werden wortwörtlich „Ein-Blicke" in unterschiedliche Projekte und Zugänge der Unterrichtsforschung gegeben.

Die Herausgeberinnen

Mandy Schiefner-Rohs ist Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der RPTU Kaiserslautern-Landau.

Carina Heymann (geb. Troxler) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Edugraphie – Kontextsensitive Videographie zur Erfassung digitaler Transformationsprozesse in Schule und Lehrer*innenbildung.

Isabel Neto Carvalho ist Akademische Rätin am Fachgebiet Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der RPTU Kaiserslautern-Landau.

978-3-7815-2578-8

